



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 622  
Kandidatuppsats, 10 poäng  
41-60 poäng  
Datum: 2003-06-05

# Visionsstyrda organisationer som lärmiljö

En teoretisk studie av förutsättningarna för lärande  
ur ett miljöpedagogiskt perspektiv

Alexandra Bühring och Carin Nilsson

Handledare:  
Maria Löfgren Martinsson

## ABSTRACT

- Arbetets art: Kandidatuppsats, 10 poäng
- Sidantal: 35
- Titel: Visionsstyrda organisationer som lärmiljö – En teoretisk studie av förutsättningarna för lärande ur ett miljöpedagogiskt perspektiv
- Författare: Alexandra Bühring och Carin Nilsson
- Handledare: Maria Löfgren Martinsson
- Datum: 2003-06-05
- Sammanfattning: Visionsstyrda organisationer utgör ett organisationsideal där individen ska ges stort handlingsutrymme och stor grad av kontroll. För att vägleda medarbetarna ställs en vision upp som ska symbolisera arbetets och organisationens mål och riktning. Organisationens framgång bygger mycket på individuell produktivitet och det blir därmed centralt för organisationerna att främja medarbetarnas lärande.
- Vårt syfte var att analysera visionsstyrda organisationer med avseende på de förutsättningar som finns för individens lärande samt diskutera vilka former av lärande som främjas. Detta syfte besvarade vi genom en kvalitativ litteraturstudie utifrån ett miljöpedagogiskt perspektiv.
- Miljöpedagogiken fokuserar på att synliggöra de faktorer som kan påverka individen i en viss lärmiljö. I vårt fall blev den undersökta lärmiljön visionsstyrda organisationer. Med denna ansats fann vi utifrån lärteorier att motivation, handlingsutrymme och reflektion var grundläggande förutsättningar för lärande. Vi har kommit fram till att dessa förutsättningar existerar inom visionsstyrda organisationer men påverkas i olika grad av visionen. Vidare fann vi att dessa förutsättningar skulle kunna resultera i olika former av lärande, både positivt och negativt och anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat. Resultatet av uppsatsen påvisar att om visionsstyrda organisationer ska lyckas främja lärande hos individerna måste vissa faktorer beaktas inom organisationerna innan visionsteorierna ”implementeras”. Därför anser vi att det är viktigt att ha kunskap om förutsättningar för lärande vilket vi försökt bidra med genom denna uppsats.
- Nyckelord: miljöpedagogiskt perspektiv, visionsstyrda organisationer, lärande, motivation, handlingsutrymme, reflektion.

# Innehållsförteckning

Förord.....	i
1 Inledning .....	1
1.2 Syfte .....	2
1.3 Inledande definitioner och avgränsningar .....	2
2 Metod .....	4
2.1 Ansats och förhållningssätt .....	4
2.1.1 Miljöpedagogisk ansats .....	4
2.1.2 Upptäckts väg .....	5
2.2 Tillvägagångssätt .....	5
2.2.1 Litteratursökning .....	5
2.2.2 Urval och bedömning .....	6
2.2.3 Bearbetning av litteraturen .....	8
2.3 Kvalitén i resultaten .....	9
2.4 Kritik av litteratur .....	9
3 Visionsstyrda organisationer .....	11
3.1 Organisationsperspektiv .....	11
3.1.1 Mekaniska system .....	11
3.1.2 Organiska system .....	11
3.2 Mekaniskt eller organiskt system? .....	12
3.2.1 Ledningens funktion ändras .....	13
3.3 Ledning via visioner .....	13
3.3.1 Visionen.....	13
3.3.2 Kontroll i arbetet .....	16
3.3.3 Konsultativ ledning .....	16
4 Lärande.....	17
4.1 Miljöpedagogiska utgångspunkter .....	17
4.1.1 Att förstå handlandet .....	17
4.2 Erfarenhetsbaserat lärande .....	18
4.3 Former av lärande .....	19
4.3.1 Icke-lärande .....	19
4.3.2 Icke-reflektivt lärande .....	19
4.3.3 Reflektivt lärande .....	20

4.3.4 Single-loop och double-loop lärande .....	20
4.3.5 Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande .....	20
4.3.6 Positivt och negativt lärande .....	21
4.4 Förutsättningar för lärande i arbetet.....	22
4.4.1 Motivation .....	22
4.4.2 Handlingsfrihet/handlingsutrymme.....	24
4.4.3 Reflektion .....	24
5 Analys och diskussion.....	26
5.1 Motivation.....	26
5.2 Handlingsutrymme.....	28
5.3 Reflektion.....	30
6 Avslutande diskussion .....	33
6.1 Metoddiskussion .....	34
6.2 Förslag till fortsatt forskning.....	35
Referenser .....	36

# Förord

Vi vill först och främst säga PUUUH!!!!!! Efter blod, svett och tårar och många turer fram och tillbaka har vi här äntligen en slutprodukt. Maria Löfgren Martinsson är den person som till störst del bidragit till att denna uppsats blivit klar och att vi inte gett upp på vägen. Tack Maria för ditt stora stöd och tålamod!!

Lund, juni 2003,

Alexandra Bühring och Carin Nilsson

# 1 Inledning

Organisationer har i decennier influerats av olika organisationsideal där såväl organisation, individ och ledare haft olika funktioner beroende på det syfte organisationen anses ha. Vårt samhälles värderingar är under ständiga omvandlingar och likaså förändras de värderingar som råder i organisationer och hos organisationens medlemmar. Efter industrialismens utbredning på många håll i världen har ett flertal olika doktriner och ideal präglat organisationer i hur denna ska struktureras, hur arbetet ska skötas och hur ledarskapet ska fungera. En framstående doktrin som vunnit gehör och blivit avsevärt dominerande i ett flertal organisationer är t.ex. Taylors scientific management med stark fokusering på produktion, arbetsprocess och detaljstyrt arbete. Inom denna doktrin hade ledningen veto på hur arbeten skulle utföras och det bedrevs en stark hierarki inom organisationerna (Bakka, 1999). Även Webers och Fayols företagsbyråkrati med inriktning mot hierarki och regler har blivit vida uppmärksammas. En av de ”senare” doktrinerna, med främsta förespråkare Mayo, är human relations-rörelsen med fokus på det humanistiska ledarskapet och att människan behöver få uppmärksamhet och även känna social tillhörighet för att producera bättre, har banat vägen för ideal med fokus på individens behov (Wilson, 2000).

Idag råder främst ett organisations- och ledarskapsideal som förespråkar decentralisering, stor frihet åt individen och ledning via *visioner* (Beckéreus & Edström, 1988). Individen ses som den viktigaste resursen i organisationen och det är främst dennes behov och utveckling som ska uppfyllas framför organisationens. Organisationens medlemmar ska enligt denna doktrin inte längre styras genom regler och direktiv utan istället ledas via visioner. Visionen ställs upp som ett mål att sträva efter och hjälper till att ”guida” de anställda i deras arbete. Medarbetarna får dock själva bestämma hur arbetet ska utföras (Arvonen, 1989).

En central tanke inom visionsstyrda organisationer är bl.a. att maximera individuell produktivitet. För att detta ska lyckas får individens lärande en nyckelroll eftersom utveckling och lärande medför högre individuell produktivitet (Abrahamsson, 2000). Lärandet är en process som i sig inte kan påverkas eftersom uppbyggandet av kunskap är något den enskilde individen till stor del själv ansvarar för (Löfberg, 1990). Dock kan *villkor* för lärande påverkas och det är just dessa villkor för lärande inom visionsstyrda organisationer vi kommer att diskutera i denna uppsats. Vi anser att många av de författare och forskare som står bakom dessa organisationsteorier ofta endast påpekar och betonar de positiva aspekterna av en viss organisations- och/eller ledarskapsteori och inte ger en klar översikt av teoriernas eventuella negativa konsekvenser. Visionsstyrda organisationer ska gynna individuell utveckling och lärande men diskuterar sällan huruvida negativt lärande kan uppstå och vilka förutsättningar som måste finnas för att lärande ska ske. Då en ledning för en organisation tar del av teorierna och vill anamma dessa tankar kan konsekvenserna bli att idealet inte lyckas fullt ut med att skapa engagemang, höja produktiviteten och främja lärande. För att främja lärande anser vi att man måste gå djupare in på hur lärande sker och vad som främjar detta samt vilka olika former av lärande som olika förutsättningar kan resultera

i. Genom en sådan förståelse tror vi att teorier om visioner kan bli mer framgångsrika. Då organisationer får bättre insyn i vilka förutsättningar för lärande som måste tillgodoses inom organisationen kan visionen bli mer lyckad och då leda till det önskade engagemanget, den höjda individuella produktiviteten och det individuella lärandet.

## 1.2 Syfte

*Vårt syfte är att analysera visionsstyrda organisationer med avseende på de förutsättningar som finns för individens lärande samt diskutera vilka former av lärande som främjas.*

För att bryta ner detta syfte har vi ställt upp tre forskningsfrågor för att på så sätt lättare kunna strukturera vår uppsats och analys:

*Forskningsfråga 1: Vilka förutsättningar bör finnas för att lärande ska ske?*

*Forskningsfråga 2: Finns dessa förutsättningar i visionsstyrda organisationer?*

*Forskningsfråga 3: Vilket slags lärande främjas?*

## 1.3 Inledande definitioner och avgränsningar

### *Lärande*

Vår syn på lärande i denna uppsats motsvarar följande definition:

...de aktiviteter som sker dagligdags, mer eller mindre medvetet, och som resulterar i att enskilda och grupper av människor kommer i besittning av ett utökat kunnande eller vetande som gör dem mer kompetenta att lösa en uppgift. (Löfberg, 1990, s. 179)

Vi ämnar inte diskutera någon form av organisatoriskt lärande utan är endast intresserade av hur den enskilde individen kan lära inom visionsstyrda organisationer.

### *Visionsstyrda organisationer*

Detta begrepp syftar till ”organisationsformer” där frihet åt medarbetaren förespråkas. Istället för att ge sina medarbetare order och direktiv om hur arbetet ska utföras ska medarbetarna själv bestämma hur arbetet ska utformas. För att medarbetarna ska ”klara av” detta ansvar ställs det upp en vision som ska styra arbetet och hjälpa medarbetarna att strukturera sin arbetssituation och sina arbetsuppgifter (Arvonen, 1989).

### *Visionsstyrning vs målstyrning*

Då det talas om visionsstyrning innebär detta att ett slags mål ställs upp för medarbetarna att arbeta mot. Dock finns det en skillnad mellan visionsstyrning och det som kallas målstyrning. Då det talas om målstyrning innebär detta att mer konkreta mål ställs upp som inom en ofta ganska kort tid skall uppnås. I samband med dessa mål följer ofta beskrivningar om hur målet ska uppnås. Målstyrning innebär inte heller någon form av emotionell dragningskraft som visioner gör utan syftar mer åt ett mekaniskt styrt arbete (Arvonen, 1989).

### *Visioner och organisationskultur*

Ett begrepp som ofta hörs i samband med visioner är organisationskultur. Vi kommer att nämna organisationskultur i samband med visioners eftersom vissa teorier pekar på att visioner kan skapa organisationskulturer. Dock är inte vår avsikt att analysera visioner med hänsyn till hur denna påverkar organisationskulturen. Vi anser ändå att en förklaring av begreppet är att föredra för att på så sätt förklara för våra läsare hur visioner och organisationskultur hänger samman.

Hofstede (1991) definierar organisationskultur som:

...den kollektiva programmering av medvetandet som skiljer medlemmar i en organisation från dem i en annan. (s.262)

För att skapa en organisationskultur används ofta visioner som ska genomsyra hela organisationen, dess medlemmar och hur arbetet ska utföras. En lyckad vision leder till en enad organisation som genomsyras av samma värderingar och normer och innebär då en stark organisationskultur (Deal & Kennedy, 1983).



## 2 Metod

Vårt syfte är att analysera teorier rörande visionsstyrda organisationer med avseende på de förutsättningar som finns för individens lärande. Vi vill undersöka detta genom att bedriva en kvalitativ litteraturstudie. För att inför eventuella framtida studier rörande visionsstyrda organisationer kunna få en bred och djup förståelse för organisationsidealet, visionsstyrda organisationer, anser vi att det första steget i denna förståelseprocess är att ta del av de teorier visionsstyrda organisationer influeras av. Vi anser att endast en kvalitativ litteraturstudie kan ge oss den djupare förståelse för fenomenet vi vill nå och kan därför ge oss en bra utgångspunkt om vi i framtiden vill studera visionsstyrda organisationer empiriskt i en kommande magisteruppsats.

### 2.1 Ansats och förhållningssätt

Vi valde att bedriva en kvalitativ studie eftersom vi inte hade några givna förutsättningar för lärande att kvantifiera i en kvantitativ undersökning. Kvalitativa metoder karakteriseras enligt Carlsson (1991) som beskrivande metoder vilka främst syftar till att beskriva, förstå, se sammanhang etc. Metoden kännetecknas även av den öppna ansatsen gentemot det som undersöks och att forskare kan ändra riktning allteftersom data samlas in. Kvalitativa metoder ämnar undersöka det okända och därav krävs ett öppet och flexibelt förhållningssätt då det är data som styr forskaren och inte tvärtom. Till skillnad från kvantitativa metoder som främst ämnar kvantifiera data, går kvalitativa metoder mer in på djupet och ämnar främst hjälpa forskaren skapa förståelse för ett fenomen (Holme & Solvang, 1991). Undersökningen görs ofta på ett begränsat område som därför blir mer djupgående och detaljrikt beskriven (Denscombe, 2000). Det öppna förhållningssätt kvalitativa studier innebär är för oss en bra utgångspunkt då vi med hjälp av en sådan ansats kan styras av den information vi samlar in och inte tvärtom.

#### 2.1.1 Miljöpedagogisk ansats

Miljöpedagogikens främsta syfte är att fokusera på utformningen av olika miljöer som människor möter utan att de har inställningen att lärande måste ske i dessa situationer. I praktiken handlar det om att utveckla olika kriterier för att utifrån dessa granska en miljöes utformning med hänsyn till villkor som främjar eller försvårar lärande. Inom miljöpedagogiken ses lärande som en aktiv process där individen själv ansvarar för lärandet. Hur individen tänker och förstår sin omgivning och sina arbetsuppgifter blir därför centralt. Lärande sker då individen använder sig av de möjligheter en viss miljö eller situation erbjuder för att kunna söka och bearbeta ny information och därmed nå ny kunskap och ny kompetens (Ohlsson, 1995). Eftersom individen själv främst är ansvarig för sin kunskapsutveckling kan lärandet i sig inte påverkas menar miljöpedagoger utan det är endast villkoren för lärandet som kan påverkas. Därför är det viktigt att beskriva och identifiera dessa lärvillkor i olika miljöer som både kan främja eller försvåra lärandet (Löfberg, 1990). Då det gäller tillämpningen av miljöpedagogik i arbetslivet ligger fokus på vilka inlärningsvillkor en arbetssituation erbjuder och det är detta vi ämnar göra i denna uppsats med hänsyn till visionsstyrda organisationer som lärmiljö. Därför anser vi att vår uppsats genomsyras av en miljöpedagogisk ansats.

## 2.1.2 Upptäckens väg

Då vi valt att bedriva en kvalitativ litteraturstudie upplever vi oss vara på vad Starrin et al. (1991) kallar upptäckens väg. Upptäckens väg står i motsats till bevisets väg. Bevisets väg kännetecknas av uppställning av hypoteser, operationalisering av begrepp och prövning av hypoteserna och en rad olika regler om hur urval, testning och sannolikhet ska behandlas. Det svar som bevisets väg resulterar i är huruvida den uppställda hypotesen kan bekräftas eller ej. Upptäckens väg å andra sidan en mer "tillåtande" metod som inte innebär några speciella regler om utförandet. Idérikedom, improvisation och kreativitet förespråkas här och forskaren går oftast in med ett antal mer "lösa" frågor som vill undersökas. Till skillnad från bevisets väg resulterar upptäckens väg i att nya hypoteser och teorier ställs upp som ett "bevis" på den gjorda upptäckten (Starrin et al, a.a). Vår upptäcktsväg kommer troligtvis inte att resultera i att vi ställer upp hypoteser om förutsättningarna inom visionsstyrda organisationer. Dock kommer vi att kunna synliggöra några av de förutsättningar för lärande som finns inom visionsstyrda organisationer.

## 2.2 Tillvägagångssätt

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för hur vi gått tillväga för att finna den litteratur vi använt oss av i denna uppsats. Vi kommer även att redovisa för hur denna litteratur har bedömts och bearbetas samt vilken kritik som kan höjas gentemot dessa.

### 2.2.1 Litteratursökning

För att inledningsvis få en uppfattning om vad det visionära ledarskapet innebär och för att få en bred förståelse delades vår inledande litteratursökning upp i tre delar. Vi ville få en förståelse för visionsstyrda organisationer genom att betrakta dessa utifrån tre olika perspektiv; ledarskaps-, organisations- och individperspektiv. Genom denna uppdelning skapade vi oss en förståelse för vad visionsstyrda organisationer innebar för alla inblandade parter. Vår sökning började i databasen Lovisa där vi utifrån vår indelning använde oss av följande sökord:

Ledarskapet; ledarskap, ledarstrategier, ledningsstrategier, det visionära ledarskapet, visioner, leda, chef.

Organisation; företagsformer, företag, företagskultur, organisation, organisationsteori, organisationsstruktur, organisationsform

Individ; arbetsinnehåll, meningsfullhet i arbetet, arbetskrav, arbetssituation, handlingsutrymme, frihet, kontroll, självstyre, kreativitet, ansvar

Vissa av dessa begrepp har vi översatt till engelska och sökt vidare i databaserna LOVISA, LIBRIS och ELIN. De engelska begrepp vi fick flest nerslag på var främst management, leadership, organization, etc.

Med dessa inledande sökningar blev ett antal av de funna källorna de vi faktiskt använde oss av för att skapa oss vår inledande förståelse. Med hjälp av dessa källors referenslistor kunde vi sedan söka i databaserna på de källor som för ett djupare resonemang om visionsstyrda organisationer. Författare som inledningsvis togs del av var bl.a. Arvonen, Sandberg och Targama. Dessa har i sin tur lett oss till andra författare som Argyris, Senge, Ekvall, Aronsson, etc. Efter att vi skapat oss en bra förståelse för vad visionsstyrda organisationer innebär var nästa steg att utläsa vilka förutsättningar som finns för medarbetarens lärande och utveckling. Utifrån dessa förutsättningar gjorde vi nya sökningar med fokus på lärande. Inledningsvis använde vi oss av sökord såsom lärande, inläring, negativ inläring, positiv inläring, organisatoriskt lärande etc., för att på så sätt skapa oss en förståelse för hur lärande sker. Källor från denna sökning, tillsammans med tidigare funna källor som behandlar arbetsinnehåll, meningsfullhet, motivation, kontroll i arbetet etc. gav oss tankar om när och under vilka omständigheter lärande sker. Av den dittills funna litteraturen kunde vi utläsa att handlingsutrymme, kontroll i arbetet, reflektion, motivation var återkommande faktorer som påverkar lärandet. Detta resulterade i en tredje sökningsomgång i LOVISA, ELIN och LIBRIS. Författare som här dök upp var bl.a. Gardell, Jarvis, Kolb etc.

Vad gäller sökning av metodkällor blev detta ett avskilt avsnitt i vår litteratursökning. Vi inledde vår sökning med att i LOVISA försöka söka på "litteraturstudie\*" för att se om detta skulle ge resultat. Tyvärr var detta sökord inte var särskilt fruktbart och vår lösning på detta problem var att istället söka på ord såsom textanalys, tolkning, kvalitativa studier etc. Här fick vi fler träffar som ledde oss till titlar som t.ex. *Tolkning och reflektion*, *Kvalitativa studier/metoder/forskningsmetoder*. I dessa källor var ofta resonemangen vinklade då avsikten var att fungera som hjälpmedel vid byggandet av ett teoretiskt ramverk för en kommande *empirisk* studie. Dock ansåg vi att avsnitt rörande teorigenerering, kvalitativa metoder, kvalitativ dataanalys etc. var relevanta och hjälpsamma resonemang även för en litteraturstudie av detta slag.

## 2.2.2 Urval och bedömning

För att få en översiktlig och inledande bedömning av källor var det första vi gjorde att ögna igenom innehållsförteckningen för att se om någon del behandlade för oss relevanta områden. En vidare bedömning var sedan att försöka skapa en bild av källans författare. Detta gjordes genom att läsa på källans baksida eller i ett avsnitt i början eller slutet på källan. Att titta på källans referenslista var för oss ett fruktbart sätt att gå vidare med bedömningen av källorna. Det som kan sägas rörande denna inledande bedömning är att källor skrivna av VD:ar, konsulter etc. vars resonemang inte grundar sig i vetenskaplig teori, utan endast bygger på egna erfarenheter, undvek vi till största delen att fortsätta använda oss av.

För att vidare avgöra vetenskapligt värde och trovärdighet hos källorna tog vi del av de resonemang och förhållningssätt som Nylén (1999) diskuterar. Nylén ger en överblick på hur texter kan bemötas och analyseras och hur läsaren och tolkaren då kan maximera det som kan utläsas av de texter som arbetas med. Därigenom ställde vi upp ett antal kriterier som vi använde oss av för att göra vårt litteratururval. Nylén talar bl.a. om hermeneutisk förståelse, källkritisk granskning, innehållsanalys och tolkande metoder. Vi ansåg det vara fördelaktigt att anta ett *hermeneutiskt förhållningssätt* i förhållande

till litteraturen. Ett hermeneutisk förhållningssätt ger bl.a. möjlighet att skapa sig en förståelse för *under vilka omständigheter källans producerats* och *författarens avsikter med texten*. Författarens avsikter med texten blev viktigt att ha åtanke då detta kan ha påverkat textens seriositet och vetenskaplighet. Är författarens avsikt med en bok att beskriva vad denne själv har varit med om och uppnått utan att ha teoretisk stöd bör läsaren förhålla sig kritisk till texten, eftersom författaren sannolikt endast vill belysa sig själv som duktig. Är författarens avsikt däremot att bidra med något nytt till vetenskapen är dennes resonemang ofta väl underbyggt med olika vetenskapliga studier vilket styrker författarens resonemang. Detta är något vi var noggranna med och använde oss därför av källor som bygger på någon form av forskning. Ett undantag till detta resonemang är Källströms bok *I spetsen för sin flock. Normer för svenskt management* (1995). Denna bok bygger inte på någon form av forskning men har varit till stor hjälp för att få en nyanserad bild av visioner vilket vi inte fann i någon annan källa. Fakta tagna från denna bok har inte använts för att styrka något resonemang utan endast för att nyansera tankar om visioner.

När det gäller *under vilka omständigheter* som en text tillkommit kan detta också ha påverkat en källas vinkling och fokusering (Nylén, 1999). De värderingar som råder i samhället och inom de olika ämnesområdena kan ha färgat författarnas åsikter. Vårt urval påverkades av denna tanke främst då vi sökte efter källor om visionsstyrda organisationer. Vi försökte undvika att få en koncentration av tryckår kring början av 80-talet eftersom detta enligt Beckeréus och Edström (1988) var tiden då visionsstyrda organisationer blev ”populära” och från denna tid finns det risk att författarna är ”överpositiva”.

#### 2.2.2.1 Perspektiv

En annan aspekt vi hade i åtanke vid bedömning och urval av källor är det perspektiv ur vilket källan är skriven. Vi stötte på texter med ursprung i både psykologin, sociologin, pedagogiken, företagsekonomi etc. Därför blev det viktigt att vi var medvetna om hur tillhörigheten av ett visst ämnesområde kan påverka textens vinkling och fokuseringar. Vi försökte göra ett så brett urval av källor för att få infallsvinklar från så många perspektiv som möjligt. Genom en blandning av perspektiv menar Alvesson och Sköldberg (1994) att en dynamisk och pluralistisk förståelse uppnås där de olika perspektiven kan kopplas samman och komplettera varandra.

#### 2.2.2.2 Förstahands- och andrahandskällor

Då det gäller första- och andrahandskällor har vi i största möjliga mån försökt att hitta förstahandskällor för att få en objektiv bild och kunna göra egna tolkningar av olika resonemang. I vissa fall har vi dock varit tvungna att använda oss av endast andrahandskällor då vi inte lyckats finna förstahandskällan. Vid användandet av andrahandskällor menar Holme och Solvang (1991) att risken finns att källan ger en skev bild av förstahandskällan. Enligt Alvesson och Sköldberg (1994) blir också risken större att informationen förvrängs beroende på hur många led informationen passerat. Dock ansåg vi att ett antal andrahandskällor i vissa fall förde ett mer kritiskt och utvecklande resonemang kring förstahandskällornas teorier. Detta anser vi kan berika förstahandskällorna eftersom dessa ibland kan vara enkelspåriga och okritiska till det egna resonemanget. Vi har i vissa fall därför kombinerat förstahandskällor med

andrahandskällor för att på så sätt tillvarata både förstahands- och andrahandskällors resonemang.

### 2.2.3 Bearbetning av litteraturen

En kvalitativ analys brukar kännetecknas genom att de olika forskningssekvenserna går in i varandra och pågår samtidigt. Resultatanalysen sker ofta parallellt med datainsamlingen och det finns inga klara regler för hur analysen ska gå till som det t.ex. finns i kvantitativa metoder med statistikmodeller o.dyl. I en kvalitativ analys varierar analysmetoder med forskningsproblemet och med datainsamlings sättet och bygger främst på att det görs en innehållsanalys av det material som ligger till grund för analysen. Den kvalitativa analysen och bearbetningen av data innebär främst att forskaren försöker (Carlsson, 1991):

- Skapa ordning i kaoset. Göra materialet hanterbart och reducera onödig information
- Bilda olika kategorier av det insamlade materialet där man samlar liktydig information under en kategori.
- Hitta latent budskap.

#### 2.2.3.1 Innehållsanalys

En viktig del i den kvalitativa analysen är den s k innehållsanalysen (Carlsson, 1991). Som vi förklarar beskrev vi inledningsvis visionsstyrda organisationer för att få en klar och tydlig bild om vad forskare och teoretiker anser om organisationsidealet och vad det faktiskt innebär för organisationen, ledningen och individen. Då vi tog del av källorna försökte vi plocka fram huvudkärnan i författarnas resonemang för att sedan koppla samman dessa till en nyanserad helhet. Genom att sedan bearbeta och kategorisera denna del försökte vi utläsa de förutsättningar som måste finnas för att individuellt lärande ska kunna ske. Denna bearbetning gjorde vi enligt Miles och Hubermans (1994) bok där de menar att en kvalitativ analys handlar om att försöka hitta återkommande teman och därigenom utläsa olika genomgående mönster i teorierna, vilka sedan kan bli hjälpsamma för att strukturera informationen och därmed även analysen.

#### 2.2.3.2 Tolkningsprocessen

Gällande den tolkning av de material vi grundar våra resonemang på är de texter vi tog del av olika författares tolkning och uppfattning om vad visionsstyrda organisationer och lärande innebär. Vi som är tolkare i nästa led tar på oss ”nya” glasögon och försöker tolka texten efter det syfte vi har som läsare, vilket i vårt fall var att ”hitta” olika förutsättningar inom visionsstyrda organisationer som främjar eller förhindrar individuellt lärande. Man kan därför säga att vi var en del i denna tolkningsprocess. Precis som att vi tolkade texten med hänsyn till att de skulle besvara vårt syfte har även tidigare författare tolkat texter för att besvara deras syfte. Nylén (1999) menar att tolkningsprocessen är en ständigt pågående process och att en kvalitativ analys är en dynamisk och kontinuerlig process där en och samma text kan tolkas på flera olika sätt för att passas in med hänsyn till det aktuella syftet och sammanhanget.

## 2.3 Kvalitén i resultaten

Då det gäller den trovärdighet som slutprodukt bygger denna främst på kvalitén hos de källor som ligger till grund för forskarnas resonemang. Kvalitén på bygger även mycket på hur väl man kan relatera sig till tidigare teorier och huruvida resultaten kan förändra teorin (Starrin & Svensson, 1994). Utifrån denna syn blir i vårt fall urvalet och bedömningen av våra källor en ytterst viktig del av uppsatsarbetet. För att slutsatserna ska vara trovärdiga och så väl underbyggda som möjligt är det därför viktigt även de författare och den litteratur vi byggt våra resonemang och slutsatser på, är trovärdiga och har hög vetenskaplighet. Det skulle kunna anses att den litteratur vi använt i kapitel 3 som behandlar visionsstyrda organisationer skulle kunna vara av ”tyngre” karaktär. I vårt lärandekapitel (4) har vi gått tillbaka till väletablerade och ”kända” forskare vars resonemang andra bygger sina på. Vad gäller teorier om visionsstyrda organisationer kunde vi inte i samma utsträckning hitta sådana återkommande forskarnamn. Därav blev vårt kapitel om visionsstyrda organisationer mindre väl underbyggt än följande lärandekapitel.

Vårt sätt att i förhållande till metodlitteraturen överföra resonemang kan också kritiseras. Vi anser att de resonemang rörande kvalitativa metoder vi fann var ytterst hjälpsamma för vår undersökning trots att vi är medvetna om att resonemangen syftar till kvalitativa empiriska studier. Därför kan en överföring av resonemangen vara förrädisk eftersom de inte kanske inte alltid passar in på litteraturstudier. Vi hittade å andra sidan ingen litteratur som hävdade att detta *inte* kan göras och därför anser vi att vår lösning och urval av avsnitt i olika källor var en bra och enda lösning på den avsaknad av litteraturstudiemetodikkällor som råder.

## 2.4 Kritik av litteratur

Som nämnts tidigare (se 2.2.2) är risken stor att författarna ”färgats” av de värderingar som präglar samhället och det ämnesområde författaren tillhör under den tid källan producerats (Nylén, 1999). Eftersom visionsstyrda organisationer är det senaste organisationsidealet är det svårt att få en bred spridning på källornas tryckår. Trots försök till spridning i källornas tryckår uppnådde vi endast en spridning på en tidsperiod av ca: 10 år. Under denna tid är det inte en självklarhet att objektiviteten ökat och att denna ”färgning” hos författarna försvunnit. Den visionsstyrda organisationen kan fortfarande ses som det bästa sättet och därför anses det finnas väldigt få negativa aspekter för lärande med detta sätt att strukturera organisationen. Vi anser att det ofta saknas ett kritiskt förhållningssätt till det egna resonemanget hos många forskare och författare vilket medför att det är främst de positiva aspekterna som framhålls. Detta är den främsta kritiken som vi vill betona med hänsyn till vår litteratur och dessa tankar är en av de främsta anledningarna till att vi ville skriva denna uppsats eftersom vi vill få insyn i förutsättningar inom visionsstyrda organisationer som kan främja eller försvåra lärande och resultera i positivt eller negativt lärande.

I 2.2.2.2 har vi motiverat vårt val att ibland kombinera förstahandskällor med andrahandskällor. Då vi i vissa fall valt att använda oss av andrahandslitteratur finns det enligt Carlsson (1991) aldrig några garantier att författaren tolkat och förstått ursprungskällan korrekt. Detta kan självklart höjas som kritik mot källan. Dock anser vi

att då vi valt att kombinera förstahandskällor med andrahandskällor garderar vi oss från denna ”fara” och får dessutom möjlighet att ta del av både ursprungskällans resonemang och de vidare tankar om detta som andrahandskällan för.

I ett avsnitt i denna uppsats har vi valt att använda oss av Svenssons (2001) C-uppsats ”Handlingsfrihet, mål och visioner. En studie av fem personalchefer i Malmö Stad” för att definiera begreppet handlingsutrymme. Uppsatsens resonemang om detta grundar sig i personlig kommunikation och denna indelning av handlingsutrymme som redogörs för kunde vi inte finna någon annanstans. Eftersom vi ansåg att detta resonemang var ytterst relevant för oss och en intressant indelning valde vi att använda denna uppsats som referens trots att det inte är riktigt ”regelrätt” för en annan C-uppsats och även om en C-uppsats inte riktigt kan ses som en vetenskaplig källa.

## 3 Visionsstyrda organisationer

Under lång tid har människor samlats under organiserade former pga. ett speciellt syfte, mål eller intresse. Allt mer i det dagliga livet blir organiserat, från fotbollsträningen till matlagningen och speciellt arbetet. Organisation kan ha åtskilliga betydelser men en sammanfattande definition är en form av gruppbildning där det råder vissa ordningsregler. Den viktigaste skillnaden mellan grupp och organisation är graden av formalisering. En grupp ses ofta som informell och spontan utan regler och kontrakt medan organisationen präglas av formalisering dvs. regler, planer, juridiskt bindande avtal etc. Vad gäller mål i grupper vs organisationen är gruppens mål ofta lösa och diffusa medan organisationens karakteriseras av stabila och väl genomtänkta mål där all aktivitet struktureras i riktning mot att nå det uppsatta målet (Bakka, 1999).

### 3.1 Organisationsperspektiv

Då det talas om organisationer kan dessa ses utifrån olika perspektiv. Utifrån olika perspektiv varierar synen på organisationens funktion och vilket syfte organisationen har med sin verksamhet. Utifrån olika perspektiv ser även synen på organisationens struktur samt ledningens och medarbetarnas funktioner olika ut inom organisationen. Två återkommande perspektiv inom organisationsteori är att organisationer kan betraktas som *mekaniska system* eller *organiska system* (Abrahamsson, 2000).

#### 3.1.1 Mekaniska system

Då organisationen betraktas som ett mekaniskt system ses organisationen som en maskin med en struktur bestående av olika delar som separat från varandra kan manipuleras för att på så sätt öka organisationens effektivitet. Det som ständigt strävas efter är, förutom hög effektivitet, ständig teknisk förbättring. De uppgifter som ska utföras bryts därför ner och blir ett flertal enskilda specialiserade arbetsuppgifter och den individuella arbetsuppgiften står inte i direkt relation till organisationens huvudmål. Det mekaniska systemet karakteriseras av en stark hierarkisk struktur med beslutanderätt koncentrerad hos hierarkins topp och ledningens funktion är främst att författa arbetsinstruktioner och fatta beslut och förmedla dessa genom en top-down-styrd kommunikation (Abrahamsson, 2000).

#### 3.1.2 Organiska system

En organisk syn på organisationen innebär en mer öppen syn på verksamheten och strukturer och arbetet "luckras upp" något vilket innebär en avsaknad av hierarki, lägre grad av arbetsuppdelning, stark decentralisering av beslut och information och mer "lösa" arbetsbeskrivningar. Medarbetarnas kunskaper ses här som en värdefull resurs och som ett bidrag i arbetet mot organisationens gemensamma mål. De individuella arbetsuppgifterna anpassas till organisationens aktuella situation och de är ständigt föränderliga och kan omdefinieras kontinuerligt. Det individuella ansvaret för arbetet är därför inte längre begränsat till en specifik arbetsuppgift, som i ett mekaniskt system, utan ett mer omfattande ansvarsområde tillskrivs individen. Ledningen anses enligt detta synsätt inte besitta den viktigaste kunskapen eller informationen om arbetet utan



denna kan finnas var som helst i organisationen och kan även skapas i interaktion med andra i individens omgivning. Istället för regler och direktiv styrs medarbetarna genom långsiktiga program och mål och till skillnad från kommunikationen i ett mekaniskt system sker det organiska systemets kommunikation snarare vertikalt än horisontellt. Kommunikationen liknar dessutom mer en konsultation och innefattar till stor del rådgivning och feedback istället för order och direktiv (Abrahamsson, 1993).

### 3.2 Mekaniskt eller organiskt system?

Då det gäller den historiska förändringen av synen på organisationen var det den mekaniska synen som under industrialismen inledningsvis influerade de organisationer som började ta form. Kända namn som förespråkade denna organisationsform var bl.a. Taylor, Weber och Fayol som betonade stark hierarki med en stark kontroll över arbetet, hård styrning med klara regler var, när och hur ett arbete skulle utföras samt en ledning som högsta och, till viss del, enda beslutsorgan. Genom exakt planering och strukturering av arbetet från ledningens sida skulle effektivitet och framgång uppnås (Bakka, 1999). Det mekaniska synsättet ansågs effektivt och framgångsrik då det gällde att kontinuerligt och likformigt massproducera en standardiserad produkt till en konstant existerande massmarknad. Dock uppstod problem vid avsaknad av en massmarknad och då arbetsprocessen krävde föränderlighet och marknaden ansågs oförutsägbar blev kraven på flexibilitet och en mer rörlig och initiativrik arbetsstyrka avgörande. Att i dessa fall behålla den mekaniserade synen på både organisationen och dess medlemmar blev här ohållbart och den organiska synen på organisationer växte under åren större (Wilson, 2000).

I samband med denna ”omvärdering” av organisationssyn uppstod det inom organisationsteorierna olika åsikter om vilken organisationssyn som är att föredra för att bäst gynna organisationens och individens utveckling. Då det gäller mänsklig utveckling hävdade olika forskare att denna undertrycks i en mekaniskt anpassad organisation. Dessa forskare menade även att människan har en ständigt närvarande vilja till att ta initiativ, till att lära, till att ta ansvar och fatta beslut. Om människan då placeras i ett mekaniskt system lär denne sig istället att underordna sig rutinmässiga och monotona arbetsuppgifter och utvecklas därmed ej. Den organiska organisationstypen borde därför eftersträvas eftersom denna möjliggör och tillvaratar individuell produktivitet och stimulerar ansvar och engagemang hos medarbetarna (Abrahamsson, 2000).

Efter industrialismens tid uppstod ett allt mer föränderligt samhälle med hårdare konkurrens företag emellan, snabb teknisk utveckling och stora krav på innovation och flexibilitet. Detta krävde en ”ny” form av kompetens hos de anställda än vad som kunde uppnås inom mekaniska system (Abrahamsson, 2000). Med tidens gång minskades organisationers produktionsled, produktionstiden förkortades och ny teknik presenterades på marknaden. För att den nya kompetensen skulle kunna uppnås kom man till insikt med att individens handlingsutrymme måste utökas och de anställda måste få större kontroll och självständighet i arbetet. Därigenom skulle organisationen uppnå nya idéer och tillvägagångssätt och inte längre ”sitta fast” i gamla invanda arbetssätt. Plattare organisationsstrukturer med färre mellannivåer och delegerat ansvar

till medarbetarna innefattade åtgärder i strukturen hos de organisationer som syftade till att uppnå denna kompetens (Beckérus & Edström, 1988).

### 3.2.1 Ledningens funktion ändras

Ur ett historiskt perspektiv har ledningens funktion och dess ”styrmedel” ändrats tillsammans med den ändrade synen av organisationer. Inom det mekaniska perspektivet är ledningens funktion främst att kontrollera och styra arbetet mot huvudmannens mål. Styrformen som där används är ordergivning och utformning av instruktioner om hur arbetet bör utformas (Arvonen, 1989). I samband med att en organisk syn på organisationer gjorde sig gällande gick organisationer och ledningar i större grad ifrån att kontrollera och detaljstyra arbetet genom regler och direktiv och betonade istället att ledning ska ske genom långsiktiga program som i sin tur ska styra de anställda i arbetet (Abrahamsson, 2000). Det direkta kontrollerandet av arbetet minimerades på så sätt och medarbetarna gavs stort handlingsutrymme och självbestämmande för att på så sätt själva hitta den ”bästa” vägen att utföra arbetet på. När ledningen inte längre skulle ge order och direktiv när det gäller den operativa verksamheten fanns behov av något annat som kunde driva och styra medarbetarna. Ledningens främsta medel att ”styra” organisationen på blev då istället att skapa visioner för att på så sätt skapa en ny drivkraft i arbetet. På så sätt fungerade visionen som den högst stående styrandmekanism inom organisationens hierarki och innebar att frihet gavs för att på ett lämpligt sätt uppnå visionen (Arvonen, 1989).

## 3.3 Ledning via visioner

Tanken med att organisationen ska ledas genom en vision är att det ska, precis som hos organiska system (Abrahamsson, 2000):

- maximera *individuell produktivitet* genom att individen uppmuntras till att experimentera, tänka kreativt och innovativt.
- stimulera *ansvar* genom att individen själv ansvarar, kontrollerar och utformar sitt arbete.
- stimulera *engagemang* i arbetet eftersom visionen påvisar en helhetsbild av alla olika arbetsuppgifters sammanhang och bidrar därför till en större helhetsförståelse som i sin tur ska leda till engagemang.

Detta ska i sin tur uppnås genom (Arvonen, 1989):

- *en högt uppsatt vision*
- *kontroll i arbetet*
- *konsultativ ledning*

### 3.3.1 Visionen

Visionen har funktionen att den visar en slags bild av framtiden som medarbetarna sedan strävar mot att uppnå med en frihet att själva bestämma på vilket sätt. Visionen kan likställas med en ”fyr” eller som en ”mental bild” som anger den eftersträvande riktningen för arbetet vilket i sin tur gör det möjligt för både medarbetare och ledning

att kontrollera att man ”håller kursen” (Källström, 1995). Visionen bör stimulera en känsla av något nytt, unikt och betydelsefullt som kan/ska uppnås och på så sätt skapa motivation till att mobilisera arbetsinsatser och förse organisationen med ständig utveckling genom experiment, kreativitet och nytänkande i organisationen (Garfield, 1986).

Genom en uppställd vision uppstår en s k ”kreativ spänning” mellan organisationens befintliga situation och den situation som eftersträvas i visionen. Denna ”kreativa spänning” får människor att hela tiden sträva mot att uppnå visionen genom högre målsättningar, förbättringar och utveckling (Senge, 1995). Gemensamma visioner inbjuder till att ta risker och att experimentera och stimulerar till nya försök och nya möjligheter:

.....fylld av en vision vet man vad som ska göras, men man vet ofta inte hur det ska göras. Man gör ett experiment som man tror kommer att lyckas. Det lyckas inte. Ny information. Nya fakta. Man ändrar riktning och experimenterar igen. Det finns inga garantier för det kommer att fungera men alla är ändå engagerade. (Senge, 1995, s.194)

Visionens ska ena och styra medarbetarnas tankar mot att ständigt eftersträva den uppställda visionen och skapa en känsla av delaktighet, meningsfullhet och helhet i arbetet. När individer upplever att de är delaktiga i en vision och identifierar sig med den blir känslan av engagemang och meningsfullhet i arbetet betydligt större och individen upptäcker...

....att man utför ett livsverk istället för att bara arbeta för att få tiden att gå för att sedan börja leva efter arbetsdagens slut. (Aburdene & Naisbitt, 1985, s 41)

Motivationen och lusten att arbeta blir därmed större och medarbetarna får förståelse för varför och vad man arbetar för och vad den egna arbetsinsatsen har för syfte och betydelse. Denna delaktighet och insyn ska i sin tur skapa en gemensam förståelse för organisationens vision, mål och riktning och på så sätt garantera att medarbetarna trots självständigt arbete jobbar mot samma mål. Det är viktigt att man arbetar för att skapa denna gemensamma förståelse för organisationens vision så att alla anställda förstår hur varje del hänger ihop och hur de egna arbetsuppgifterna bidrar till helheten och på så sätt gynnas och stärks engagemanget för organisationen (Sandberg & Targama, 1998).

Genom en gemensam vision strävas det efter att få de anställda att känna lojalitet till företaget samt att få dem att identifiera sig med företaget och dela företagets värderingar. För att kunna leda effektivt via visioner krävs då att man påverkar de anställdas attityder och värderingar så att de blir liktydiga organisationens. Lojalitet och identifiering anses vara positivt för organisationen eftersom det ökar medarbetarnas trivsel och bör därigenom även förhöja produktiviteten hos medarbetarna. Forskare menar att en stark lojalitet och stark tro på organisationens vision medför en stor vilja att göra stora ansträngningar i arbetet för att på så sätt bidra till att visionen uppnås.

Därigenom blir resultatet ofta en hög arbetstakt och effektiv produktion och innovation (Arvonen, 1989).

Visionen måste vara konsistent i sitt budskap och måste kunna upprätthållas under en längre period. Hur visioner kommuniceras skiljer sig från organisation till organisation. Några verktyg är bl.a. personlig dialog kombinerat med olika större sammankomster som t.ex. stormöten, konferenser, seminarium etc. Stormöten ger möjlighet för diskussion och debatt vilket leder till att flera röster vågar göra sig hörda och lägga fram sina idéer och därmed minskar risken för att man följer ett auktoritärt mönster utan ifrågasättande. Det är även viktigt att visionen utformas tillsammans med ledning och medarbetare genom en dialog. Ett vanligt misstag från ledningens sida är att försöka implementera en vision genom olika dokument och konsulter. (Svensson, 1989). En framgångsrik och engagerande vision kräver att visionsskapandet är bottom up- styrt, dvs. har ursprung i medarbetarnas personliga visioner. För att vision ska vara gemensam är en dialog mellan samtliga organisationsmedlemmar en nödvändighet. Genom detta kan man ta del av varandras visioner och på så sätt utveckla den gemensamma visionen (Senge, 1995).

Då det talas om att visioner ska stimulera ”kreativ spänning” finns det en baksida på detta resonemang. Visionen ger en bra förutsättning för att skapa motivation hos de anställda. Dock krävs det att de anställda själva tror på att den går att uppnå. Om visionen anses vara för svår att uppnå blir spänningen emellan det två tillstånden av negativt slag och innebär att individen sänker sin ambitionsnivå och endast sätter upp mål som han eller hon är säker på att kunna uppnå. Genom en sådan inställning tar individen inte ut svängarna i arbetet, vågar inte satsa och prova nya arbetsmetoder (Senge, 1995).

Även då det gäller visionens syfte att ena medarbetarna finns det även negativa aspekter med denna tanke. Individerna i visionsstyrda organisationer måste då underordna sig de kollektiva värderingar som finns och definieras i enlighet med visionen vilket medför en slags ”homogenisering” av de tankar och värderingar som råder i organisationen. En konsekvens av denna homogenisering kan vara mindre innovationsbenägna individer, lägre grad av kritiskt tänkande och därmed sämre utvecklingsmöjligheter för såväl organisation som individ (Arvonen, 1989).

En vidare konsekvens av en stark anammad vision och homogenisering är att detta kan innebära en avvisning av utomstående objektiva åsikter om organisationens verksamhet och dess värderingar och vision. Ett exempel på hur objektivitet kan nå organisationer är genom facket, vars inflytande minskat med det nya visionsidealet eftersom facket inom dessa organisationer inte längre har möjlighet att påverka attityder utan främst ägnar sig åt traditionella frågor som t.ex. löneförhandlingar. Det är svårt för facket att driva sina frågor i syfte att kunna påverka och förändra attityder, beteende och värderingar i en organisation vars kultur är stark och anammad (Svensson, 1989).

### 3.3.2 Kontroll i arbetet

Organisationsteoretiker som förespråkar ett organiskt system menar att individens kunskaper och erfarenheter bidrar till att uppnå organisationens mål (Abrahamsson, 2000). För att dessa kunskaper ska utvecklas måste individen själv få kontrollera sitt arbete och på så sätt finna nya lösningar som kan bidra med att visionen uppnås. I det egna kontrollerade arbetet får individen möjlighet till att experimentera, utnyttja sin kreativa förmåga och sitt nytänkande vilket innebär nya lösningar på de problem som uppstår i arbetet. Tanken med kontroll i arbetet bygger främst på att individen tar tillvara på sitt stora handlingsutrymme genom experimentera och tänka kreativt. Det är med denna människosyn, att människan kan ta egna initiativ, som organisationerna vågar släppa kontrollen över arbetet och låta individen själv styra över vad, när och hur något ska utföras (Beckérus & Edström, 1988). Även tron på en vision som enda styrmedel möjliggör genomförandet av delegering och individuell kontroll i arbetet eftersom visionen ska säkerställa att medarbetarna trots självständighet arbetar åt samma håll (Sandberg & Targama, 1998).

### 3.3.3 Konsultativ ledning

Eftersom ledningens kontrollfunktion blir mindre i de visionsstyrda organisationerna då ansvar och beslutanderätt delegeras till de lägre nivåerna i organisationen blir ledningens roll som arbetsledare mer konsultativ och handledande. Denna roll handlar då inte om hur och vad som ska göras utan främst om att få något att göras och hända. Ledningens roll blir att på något sätt stimulera medarbetarna till att ta itu med problem, hitta nya lösningar, ta initiativ etc. (Sandberg & Targama, 1998). Enligt Sandberg och Targama menar Chris Argyris att en konsultativ roll bl.a. handlar om att förse och hjälpa medarbetarna att ta fram relevant information för att kunna klara av arbetet. Dessutom blir det viktigt att skapa ett starkt engagemang för organisationen som ska stimulera större vilja att handla och motivera till att stå på organisationens sida vid olika ställningstaganden. Medarbetarnas ställningstagande till organisationen måste dock vara ett fritt val och åsikter, värderingar och engagemang kan inte tvingas på individen eftersom det då kan resultera i en splittring inom organisationen.

En del av den konsultativa rollen är att ge feedback om olika konsekvenser av olika handlingar. I det självständiga arbetet behövs det stöd, uppmuntran och feedback från både arbetskamrater och ledning. Feedbacken har en central roll både vad det gäller individens arbetstillfredsställelse och lärande. Stein (1996) delar in feedback i positiv och negativ bemärkelse. Positiv feedback bekräftar en handlings lyckade resultat medan negativ feedback innebär att något bör förändras. Ellström (1992) menar att feedback kan möjliggöra lärande då individen får en objektiv bedömning av arbetsinsatsen och insikt i vad i arbetet som kan förändras och i så fall hur. En ytterligare funktion hos feedback är enligt Moxnes (1995) är att den verkar som belöning och skapar större engagemang i arbetet. Idéstöd och tillit främjar individens initiativförmåga och det skapas en konstruktiv och positiv anda där man uppmuntrar och lyssnar på varandra. Då feedback ges känner sig individen uppmärksam i sitt arbete och därmed stiger arbetstillfredsställelsen. Högre arbetstillfredsställelse leder i sin tur enligt Gardell (1977) till större motivation till att prestera högre.

## 4 Lärande

Den definition av lärande vi utgår ifrån och som vi tidigare redovisat lyder:

...de aktiviteter som sker dagligdags, mer eller mindre medvetet, och som resulterar i att enskilda och grupper av människor kommer i besittning av ett utökat kunnande eller vetande som gör dem mer kompetenta att lösa en uppgift. (Löfberg, 1990, s. 179)

### 4.1 Miljöpedagogiska utgångspunkter

Miljöpedagogikens forskningsområde utgörs av de miljöer som människan dagligen befinner sig i och där individen medvetet och omedvetet lär sig. Lärandet ses som en aktiv process där människan tolkar sin omvärld och utnyttjar sig av de förutsättningar omvärlden erbjuder för att därigenom lära och utvecklas (Döös, 2001). Eftersom lärande är en process som människan själv främst ansvarar för går denna process inte att påverka enligt miljöpedagogiken. Dock kan de villkor en situation och miljö erbjuder och som människan möter och tar del av påverkas så att det blir lättare för människan att använda dessa för att lära. Med utgångspunkt från de möjligheter en viss miljö och en viss situation har att erbjuda bygger individen sitt kunnande (Löfberg, 1990). Miljöpedagogiken menar vidare att lärande är något som kan ske i samtliga vardagliga aktiviteter individen tar sig an och är därför väldigt tätt förknippat med just handling och erfarenheter. Utifrån denna syn att lärande sker genom erfarenhet är Kolbs modell om erfarenhetsbaserat lärande en viktig utgångspunkt.

Vi kommer att ta avstamp i dessa miljöpedagogiska utgångspunkter dvs. att individen skapar sin kunskap genom att handla i förhållande till sin omgivning samt att olika villkor i läromiljön kan främja lärandet. Därför kommer vi främst fokusera på erfarenhetsbaserat lärande och villkor och förutsättningar för lärande som en, i vårt fall, visionsstyrd organisation kan erbjuda.

#### 4.1.1 Att förstå handlandet

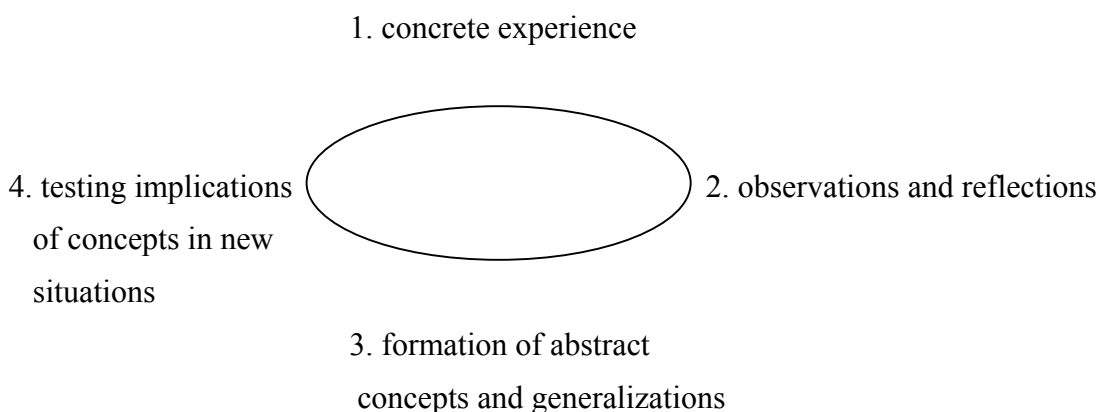
Aronsson och Berglind (1990) hänvisar då de talar om villkor för mänskligt handlande till von Wright som menar att människan handlar med avsikt att förändra världen och ibland förhindra att den förändras. Aronsson och Berglind menar därför att handling är förknippat med ett orsak- verkan samband. Om individen vill åstadkomma B måste han eller hon göra handling A. Detta är något individen kommer till insikt med genom att experimentera och se om en viss handling leder till det han eller hon vill åstadkomma. Berglind (1995) menar att resultatet av en handling beror på två slags faktorer, sådana som är direkt knutna till individen och sådana som är knutna till miljön. Heider (1958) delar in de individuella faktorerna i makt- eller kompetensfaktor och motivationell faktor. Makt och kompetensfaktorn syftar till individens möjlighet, kompetens och förmåga att utföra något. Den motivationella faktorn handlar om individens motivation

till att utföra något dvs. strävan efter att åstadkomma ett visst resultat. Beroende på till vilken grad dessa faktorer existerar i en situation påverkas utförandet av handlingen.

Det finns vissa faktorer som kan påverka individens möjligheter att genomföra den handling som krävs för att skapa det önskade resultatet. Exempelvis kan inte individen genomföra en handling om den överstiger dennes kompetensnivå eller förmåga. Omgivningen kan underlätta eller hindra en viss handling t.ex. genom att ge individen stor grad av kontroll för att utföra uppgiften. Vidare kan motiven till att utföra en handling vara andra än individens personliga önskan. Individen kan t.ex. utföra en handling därför att denne "bör" utföra handlingen trots att han eller hon inte vill. Denna inställning att individen "bör" är ofta någonting som härstammar från krav från omgivningen (Heider, 1958).

## 4.2 Erfarenhetsbaserat lärande

Kolb (1989) baserar sitt resonemang på idéer hämtade från Kurt Lewins modell för erfarenhets – och upplevelseförankrat lärande. Lärandet äger rum när individen försöker begripa och hantera de intryck som ges från omgivningen. Kolb menar att människans förståelse för sin omvärld grundar sig i mentala strukturer. Det är utifrån denna förståelse människan sedan handlar. Lärande sker då en erfarenhet inte överensstämmer med de redan etablerade kognitiva strukturerna som då måste modifieras.



*"The Lewinian Experiential Learning Model" (Kolb, 1989, s 21.)<sup>1</sup>*

Modellen visar att det är individens konkreta handlande som är basen för allt lärande, såväl nylärande som fördjupat lärande. Kolb (1989) menar att lärande är en ständigt pågående process som leder till att de gamla kognitiva strukturerna bearbetas och modifieras. Processen grundar sig i individens konkreta handlande (1). Genom att

---

<sup>1</sup> Detta utgör Lewins modell av hur lärandet sker. Kolb har vidareutvecklat denna modell och lagt till pilar vertikalt och horisontellt inom cirkeln som påvisar vilken form av kunskap som reflektionen kan leda till samt olika lärtilar. Eftersom vi inte är intresserade av dessa olika kunskapsformer och lärtilar utan endast har intresse i lärprocessens fyra steg har vi valt att här endast visa Lewins enklare modell som Kolbs redovisade resonemang bygger på.

individen sedan observerar konsekvenserna av en viss handling och reflekterar över vad hon sett, hört och känt vid utförandet kan hon få mer information om det upplevda och därmed större förståelse för det speciella med den aktuella situationen och konsekvenserna av den enskilda handlingen (2). Om den nya erfarenheten stämmer överens med tidigare sätt att uppfatta omvärlden bekräftas dessa mentala strukturer och behövs därför inte ändras. Stämmer däremot inte den nya informationen och uppfattningen av erfarenheten överens med tidigare uppfattning måste individen formulera nya "teorier" om sin omvärld och modifiera sina kognitiva strukturer (3). Det slutliga steget i processen handlar om att nya uppfattningen och erfarenheten prövas och tillämpas i praktisk handling (4) (Moxnes, 1995). Bekräftas då den "nya" uppfattningen internaliseras den i de kognitiva strukturerna tills den måste omvärderas och modifieras på nytt. Utifrån dessa tankar är det alltså inte erfarenheten i sig som möjliggör lärande, utan det är den process av reflektion och aktivt prövande av handlingar där individen skapar förståelse för erfarenheten och det sammanhang där erfarenheten gjorts som innebär lärande (Kolb, 1989).

### 4.3 Former av lärande

Peter Jarvis (1992) tar avstamp i Kolbs (1989) resonemang och menar även han att lärande och erfarenhet går hand i hand och att lärande kan ses som resultat av erfarenhet. Han menar dock att det inte alltid lärande följer en erfarenhet och har genom egna studier utvecklat en mer komplex modell där både lärande och icke lärande tas upp. Han delar upp lärandet i tre kategorier; *icke lärande*, *icke reflektivt lärande* och *reflektivt lärande*. Varje kategori hänvisar till vad som kan hända efter det att en handling utförts och vilka responser som kan följa en erfarenhet (Jarvis, 1992).

#### 4.3.1 Icke-lärande

Att lärande inte sker kan vara följd av att individen medvetet eller omedvetet inte tar tillfället i akt för att lära. Det kan finnas olika förklaringar till varför individen inte lär i en situation. Den mest radikala förklaringen till att individen inte lär är att denne helt avvisar tillfället för att lära. I dessa fall finns en medvetenhet om att lärande kan ske men individen vill inte lära sig. Ytterligare förklaringar till icke-lärande kan t.ex. vara att individen fruktar resultatet av att lära sig något nytt, är för upptagen för att reagera på lärotillfället eller helt enkelt saknar förståelse för den lärande situationen. Det kan även finnas en tillförlit till omvärlden att denna inte ändras och att framgångsrikt beteende kan upprepas och även då vara framgångsrikt. Därför behöver ett beteende inte förändras (Jarvis, 1992).

Det mest betydande resultatet av icke-lärande är att strukturer, värderingar och tillvägagångssätt förblir oförändrade trots individers erfarenheter. Förändring stimuleras inte eftersom varken individers kunskaper, färdigheter, värderingar eller attityder förändras om inte individer reflekterar över dessa (Jarvis, 1992).

#### 4.3.2 Icke-reflektivt lärande

Nästa form av lärande benämns icke-reflektivt lärande (Jarvis, 1992). Till skillnad från icke-lärande innebär icke-reflektivt lärande att en form av lärande faktiskt sker. Denna form av lärande innebär att individen endast reproducerar kunskaper och färdigheter



utan att reflektera över varken mål, handlingsstrategier eller värderingar. Individer fortsätter därmed att utföra uppgifter och handla på samma sätt som de alltid gjort och som andra individer före dem alltid gjort, dvs. anpassar sig efter redan givna omständigheter. Denna form av lärande menar Jarvis är den vanligaste och uppstår t.ex. genom memorisering och imitation.

#### 4.3.3 Reflektivt lärande

I en mer djupgående form av lärande, reflektivt lärande, går individens lärande ifrån att reproducera färdigheter och kunskap (icke-reflektivt lärande) och innebär istället att individen stannar upp och reflekterar över sina erfarenheter och handlingar och resultaten av dessa. Denna reflektion bidrar även till individen skapar sig förståelse för sina färdigheter och kunskaper och anledningen till att de utför en uppgift eller handlar på ett visst sätt (Jarvis, 1992).

Reflektivt lärande kan leda till att individen testat sina teorier i praktiken och resulterar i viss fall i en omvärdering av värderingar och uppfattningar som ligger till grund för handlingen, vilket inte är fallet vid icke- lärande och icke-reflektivt lärande (Jarvis, 1992).

#### 4.3.4 Single-loop och double-loop lärande

Med single-loop lärande syftar Argyris och Schön (1996) till ett s k instrumentellt lärande. I detta fall analyseras och reflekterar individen endast över orsaken till varför en viss handling inte gav förväntat resultat. När individen sedan hittat det som antas vara orsaken modifieras handlingsstrategierna inom ramen för de normer och värderingar som ligger till grund för handlandet. Lärandet karaktäriseras alltså av att strategierna för handlandet ändras, men att de värderingar som ligger bakom handlingen förblir oförändrade.

Orsaken till att double-loop sker istället för single-loop är att erfarenheten inte stämmer överens med individens värderingar och omvärldsuppfattning och att dessa därför behövs ändras istället för bara handlingen (Björkegren, 1989). Då single-loop strategier inte uppnår det eftersträvade målet kan lösningen istället vara att omvärdera hela situationen och problemet. Double-loop lärande resulterar i förändring av såväl handlingsstrategier som de värderingar och uppfattningar bakom handlandet. Double-loop lärande innebär därför en djupare form av lärande och omvärdering hos och inom individen (Argyris & Schön, 1996).

#### 4.3.5 Anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande

Ellström (1992) talar om olika nivåer eller ordningar av lärande. Den lägre ordningens lärande benämns anpassningsinriktat lärande och innebär att individen lär sig något i en situation där uppgifter, mål och förutsättningar är givna och uppgiften genomförs utan att individen har möjlighet till att tolka, ifrågasätta eller förändra uppgifter, mål eller förutsättningarna. Denna form av lärande kan jämföras med Jarvis (1992) resonemang om icke-reflektivt lärande då även Ellströms (1992) anpassningsinriktade lärande

karaktäriseras av reproducering av kunskaper och handlingsstrategier utan djupare reflektion.

Den högsta ordningens lärande benämns utvecklingsinriktat lärande och innebär att varken uppgift, mål eller förutsättningar tas för givna utan det är upp till individen att formulera och tolka uppgiften och undersöka värderingar bakom utformningen av uppgift, mål och förutsättningar. Individen förväntas anta ett prövande och ifrågasättande förhållningssätt och det krävs precis som vid double-loop lärande att individen stannar upp och gör en djupare reflektion och analys av sina handlingar (Ellström, 1992).

Utifrån anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande gör Ellström (1992) en vidare indelning med hänsyn till det handlingsutrymme som ges. Den lägsta lärandenivån i denna indelning benämns *reproduktivt lärande* och innebär att individen handlar utifrån på förhand beskrivna tillvägagångssätt, mål och resultat. Här innebär lärandet en reproduktion av kunskaper och färdigheter. Följande lärandenivå benämns det *produktiva lärandet* och kan i sin tur delas upp i två delar; regelstyrt och målstyrt lärande. I det regelstyrda lärandet är både mål och metod givna, vilket ger individen förhållandevis litet handlingsutrymme. Resultatet är inte givet utan individen utvärderar själv resultatet av sina handlingar i förhållande till det givna målet. Det målstyrda lärandet däremot karaktäriseras av ett givet mål och det är sedan upp till individen att välja metod samt utvärdera resultatet av sina ansträngningar i förhållande till målet och med hänsyn till den metod som använts. Det reproduktiva lärandet och det regelstyrda lärandet, tillsammans med sin vidareindelning, innebär någon form av anpassning till antingen mål, metod och/eller resultat. För att nå en ännu högre nivå av lärande dvs. kreativt lärande måste individen helt fritt själv kunna bestämma uppgift, mål och tillvägagångssätt. Här går individen från ett anpassningsinriktat lärande och uppnår istället utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 1992).

#### 4.3.6 Positivt och negativt lärande

Ofta ses lärande som något positivt, vilket det enligt bl.a. Ellström (1992) inte alltid behöver vara. Det finns t.ex. situationer där lärande leder till något negativt och även situationer som inte leder till något lärande alls (Jarvis 1992).

Av ovanstående former av lärande kan både icke-reflektivt och reflektivt lärande samt anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande ses som olika grader av positivt lärande. Ellström (1992) menar att det lärande som anses positivt för individen är det lärande som gynnar individens utveckling. Även om den nya kunskapen i icke-reflektivt och anpassningsinriktat lärande, till skillnad från utvecklingsinriktat lärande, innebär en reproduktion av färdigheter att individen fortfarande lär.

Negativt lärande är ofta oavsiktligt och sker ofta omedvetet och innebär en minskad grad av intellektuella insatser, kreativitet och underordningar och anpassning till uppgifterna. Faktorer som kan bidra med sådant negativt lärande kan vara då individen har repetitiva arbetsuppgifter och låg grad av kontroll hur arbetet ska utföras. Sådana

arbetsuppgifter kräver låg grad av intellektuella insatser vilket resulterar i att individen underordnar sig uppgifterna och inte längre använder sin intellektuella förmåga (Ellström, 1992).

Om individen vid något tillfälle misslyckats med någon arbetsuppgift kan denne utvecklar en inställning att även framtida försök kommer att leda till misslyckande. På så sätt slutar individen att ens försöka påverka sin arbetssituation och ämnar heller inte anstränga sig. Denna s k *inlärda hjälplösheten* är en av de negativa formerna av lärande eftersom det till stor del hämmar individens utveckling (Lindroth, 1990).

## 4.4 Förutsättningar för lärande i arbetet

Utifrån ovanstående resonemang kring erfarenhetsbaserat lärande ser vi faktorer som är återkommande om lärandets olika förutsättningar. En viktig grundläggande faktor som måste finnas med i lärandesituationer är, enligt oss, *motivation* hos individen att lära. Om man ser till visionsstyrda organisationer så är en av de främre anledningarna till att man ställer upp en vision att denna ska motivera till att arbeta och utvecklas. Därför anser vi det relevant att se motivation som en grundläggande förutsättning för att lärande ska ske. Moxnes (1995) menar att lärande kan aldrig tvingas på individen utan det måste finnas en vilja att lära och individen måste själv vara aktiv i sitt kunskapsökande

Första steget i erfarenhetsbaserat lärande är att en handling utförs vars konsekvenser individen observerar vilket vidare innebär en erfarenhet för individen. För att en erfarenhet ska kunna uppstå och kunna reflekteras över blir det första ledet i läroprocessen, enligt oss, att individen får möjlighet att utföra handlingar och därav uppnå erfarenheter. Det blir därför främst viktigt att individen har ett *handlingsutrymme* vilket då kan ses som en av de främre förutsättningarna för lärande. Kolb (1989) menar att erfarenheten kan i sin tur inte stå ensam utan det krävs att individen *reflekterar* över erfarenheten och därigenom lär genom denna reflektion.

För att kunna bilda oss en uppfattning om villkoren för att främja lärande ämnar vi här att utveckla resonemangen och gå igenom dessa förutsättningar; motivation handlingsutrymme och reflektion, som ”borde” finnas för att lärande ska ske i arbetet. Dessa villkor kommer sedan att ligga till grund för följande analys och diskussion om huruvida dessa förutsättningar finns inom visionsstyrda organisationer samt vilka former av lärande dessa förutsättningar kan leda till.

### 4.4.1 Motivation

Om det finns en ”morot” i arbetet kan detta resultera till en större villighet till att prestera bättre och därigenom lära. Dessa ”morötter” kan bestå av olika belöningssystem, beföringsmöjligheter eller visioner etc. En organisatorisk ”morot” kan t.ex. innebära ett klimat med hög *utmaning* för de anställda vilket leder till att de anställda blir motiverade till att anstränga sig. Låg utmaning däremot innebär att de anställda känner sig alienerade och likgiltiga inför sitt arbete och har därmed få möjligheter till att lära (Ekvall, 1990).

Gardell (1977) menar att kontroll i arbetet främjar arbetsmotivationen. Eftersom individen själv till stor del ansvarar för det egna lärande är det därför viktigt att individen trivs på sin arbetsplats för att då ha en vilja och motivering för att lära. Låg arbetsglädje menar Gardell är resultatet av bl.a. låg grad av kontroll då det gäller att reglera arbetstakt, arbetsmetoder, arbetsplanering, ta egna initiativ, möjlighet till utveckling och nya arbetsuppgifter etc. Dessa faktorer påverkar medarbetaren som blir inskränkt i sina arbetsuppgifter och får ej möjlighet till utveckling och avancemang vilket vidare leder till låg arbetsglädje. Ett flertal faktorer påverkar arbetsglädjen men att främst möjlighet till kontroll i det dagliga arbetet är av största vikt för att arbetsglädje skall uppstå. Förutom inflytande och kontroll är följande faktorer viktiga:

- Möjlighet att få uppleva att den egna arbetsinsatsen är meningsfull och betydande.
- Möjlighet att ha kontakt och gemenskap med medarbetare.

#### 4.4.1.1 Uppgiftens komplexitet och arbetsmängd

Vad gäller forskares åsikter om arbetsuppgifters komplexitet och lärande anses det att både alltför komplexa uppgifter och alltför enkla uppgifter innebär låg grad av motivation och lärande (Ellström, 1992). Vid en given kompetensgrad hos individen kan denne utföra arbetsuppgifter upp till en viss svårighetsgrad. Däremot om en uppgifts svårighetsgrad överskrider eller underskrider en individs kompetens av någon anledning kan inte individen handla (Berglind, 1990). En alltför hög grad av komplexitet kan resultera i stress och försämrade prestationsförmåga och låg förmåga till att kunna motivera sig att arbeta. Å andra sidan kan för enkla uppgifter leda till känsla av enformighet, låg grad av intellektuell insats vilket även här kan leda till förmåga att motivera sig och därmed dåliga förutsättningar för lärande (Gardell, 1977).

#### 4.4.1.2 Disjuncture

En förutsättning för att lärande ska ske är, enligt Jarvis (1992), att det råder en disjuncture. Med disjuncture menas att det råder obalans mellan den externa omvärlden och individens intressen och kunskaper. Denna obalans stimulerar och motiverar utveckling eftersom individer strävar efter att befinna sig på "samma nivå" som sin omgivning. Om det råder full balans mellan organisation och omvärld kan inte lärande uppstå menar Jarvis (1992) eftersom en sådan situation inte kräver förnyelse och förändring.

Disjuncture kan även jämföras med Senges (1995) resonemang om "glappet" mellan en organisations befintliga tillstånd och det framtida önskvärda tillstånd en vision förespråkar. Genom att använda visioner i organisationen stimuleras lärande menar Senge. "Glappet" mellan visionen och organisationens stimulerar nämligen en form av "kreativ spänning" och därmed arbetsmotivation hos medarbetarna som då vill arbeta hårdare för att uppnå visionen. Genom denna förhöjda ansträngning lär och utvecklas individen. På samma sätt som Jarvis (1992) menar att obalans mellan organisationer och omvärlden stimulerar vilja att lära och utvecklas, stimulerar enligt Senge (1995) även visioner en form av "intern" obalans och därmed även lärande.

## 4.4.2 Handlingsfrihet/handlingsutrymme

Vi vill här använda oss av Svenssons (2001) definition av vad hon kallar handlingsfrihet<sup>2</sup>. Svensson menar att en handlingskedja kan uppdelas i tre olika faser där varje fas innebär en viss frihet för individen. I den första fasen av en handling tolkar individen den tilldelade uppgiften och *vad* som ska göras. I nästa fas bestäms *hur* en uppgift ska utföras. Den avslutande fasen är då individen får möjlighet att i efterhand utvärdera resultatet av sitt arbete. Då vi talar om handlingsutrymme syftar vi till Svenssons indelning dvs. hur stort utrymme individen får att själv bestämma vad som ska genomföras, hur det ska genomföras och huruvida individen får möjlighet att själv utvärdera resultatet.

Ellström (1992) hävdar att handlingsutrymmet är ofta starkt beroende på arbetsuppgifternas utformningen och till vilken grad det finns möjlighet för individen att tolka arbetsituationen och arbetsuppgiften. Tolkningsutrymmet storlek beror på huruvida mål, tillvägagångssätt och resultatet är redan givna i situationen eller behöver skapas av individen själv. Om dessa inte är givna innebär detta stort tolkningsutrymme för individen att på egen hand skapa den grund kommande handlingsstrategier baseras på.

### 4.4.2.1 Möjlighet till kontroll i arbetet

Ur ett psykologiskt perspektiv använder sig individen av kontroll för att kunna upprätthålla balansen mellan omgivningens krav och individens kapacitet och behov. Om individen har möjlighet att själv påverka och kontrollera sin situation kan detta enligt Aronsson (1990) leda till högre anspänning vilket i sin tur kan höja individens kreativitet och aktivitet. Om individen har stor kontroll över arbetet och stor grad av självbestämmande kan detta stimulera individen att experimentera och finna nya lösningar på olika situationer och problem och då införskaffa sig nya kunskaper och erfarenheter (Gardell, 1977).

Då en individ inte har möjlighet att påverka den egna arbetsituationen, dvs. har ett litet handlingsutrymme och lite kontroll i arbetet leder detta till att individen inte har möjlighet att ”ta ut svängarna” i arbetet och inte prova nya sätt att göra ”saker och ting” på. Därigenom försvinner möjligheter till lärande eftersom individen fortsätter att arbeta i gamla invanda mönster (Ellström, 1992).

### 4.4.3 Reflektion

För att individer ska lära sig på ett djupare plan krävs att de är/blir medvetna om vad de gör/har gjort och denna medvetenhet kan endast skapas genom reflektion. Reflektion är ett sätt för individen att lära sig av erfarenheten. Erfarenhet utan reflektion leder varken till utveckling, insikt eller ifrågasättande. (Svensson, 1989).

---

<sup>2</sup> Svenssons definition baseras på personlig kommunikation med Kjellberg den 16 september 1999. Kjellberg delar in handlingsfrihet i tre olika delar; tolkningsutrymme, handlingsutrymme och värderingsutrymme. För att inte förväxla Kjellbergs handlingsutrymme med vad vi genom hela uppsatsen benämner handlingsutrymme har vi valt att bortse från indelningsbegreppen och endast beskriva dessa som delar av det vi kallar handlingsutrymme.

En förutsättning för lärande i arbetet är att arbetsplatsen ger utrymme och möjliggör tillfälle för reflektion över såväl arbetssätt, organisationen i sin helhet och dess vision och även grundläggande värderingar som styr i arbetet. Det är inte självklart att individen på egen hand lyckas reflektera över sin arbetssituation utan att detta måste ske i interaktion för att då kunna stimulera lärande. Om en arbetsplats satsar på erfarenhetsbaserat lärande måste deltagarna ges tid och möjlighet att diskutera sina erfarenheter (Moxnes, 1995). Organisationen måste då även vara öppen och tillåta ett kritiskt tänkande kring erfarenheterna och verksamheten för att på så sätt stimulera innovation och lärande (Svensson, 1989).

#### 4.4.3.1 Möjlighet för kommunikation och interaktion

Ett villkor för erfarenhetslärandet är att omgivningen ger feedback på olika handlingsstrategier och dess konsekvenser (Kolb, 1989). Om en person aldrig får höra andras åsikter rörande sina handlingar etc. kan det bli svårare för honom eller henne att uppmärksamma och reflektera över handlingarna och sina värderingar. Genom feedback kan individen få insyn i både positiva och negativa aspekter av handlingar och hur något ibland skulle kunna göras annorlunda. Denna information ger individen tillfälle att ändra sitt beteende och även lära (Ellström, 1992).

Genom att dela med sig av sina tidigare erfarenheter och sin kunskap till medarbetare kan en sådan interaktion leda till att flera individer utvecklas i ett positivt syfte. Det är då viktigt att de övriga medarbetarna är öppna för nya förslag och inte rädda för förändring. De anställda i en organisation måste dock ha den inställningen att det är positivt att dra nytta av varandra då det gynnar organisationen och även främjar ett individuellt lärande (Sandberg & Targama, 1998). En arbetsplats som ger många tillfällen till interaktion och informationsutbyte mellan kollegor erbjuder bra möjligheter till reflektion och därmed lärande. Om informationsutbytet även gäller arbetsuppgifterna och hur dessa ska lösas kan det i hög grad förväntas att lärandet kommer inkludera kunskaps- och kompetenshöjning rörande relevanta områden kring produktionsprocessen i organisationen (Ekvall, 1990).

## 5 Analys och diskussion

Utifrån läroförutsättningarna; motivation, handlingsutrymme och reflektion som diskuterats i föregående kapitel ämnar vi här vidare analysera och diskutera dessa med hänsyn till deras existens i visionsstyrda organisationer. Därigenom kan vi även resonera kring individens möjlighet till lärande inom visionsstyrda organisationer samt vad det är för former av lärande som främjas. Genom denna analys och diskussion hoppas vi kunna besvara vårt syfte och våra tre forskningsfrågor.

### 5.1 Motivation

Ett tillstånd som kan motivera lärande i arbetet (se 4.4.1.2) är att det uppstår en form av disjuncture, obalans, mellan individen inom organisationen och omvärlden (enligt Jarvis) eller mellan individen och visionen (enligt Senge). Denna obalans mellan två tillstånd stimulerar individen att ”komma ikapp” omvärldens eller visionens krav och skapa harmoni. För att närma sig visionen handlar individen. För att sedan bedöma huruvida glappet mellan visionen och det befintliga tillståndet minskats måste individen utvärdera sina handlingar i förhållande till resultatet de gett. Denna reflektion möjliggör sedan för individen att antingen fortsätta handla på samma sätt om det visade sig att denna handling minskade glappet eller ändra handlingsstrategi och se om denna leder i riktning mot visionen. Genom en kreativ spänning av denna sort motiveras ett slags erfarenhetsbaserat lärande eftersom individen handlar och sedan reflekterar över konsekvenserna av handlingen och ändrar handlingsstrategin om den inte uppnått det önskade resultatet (se 4.2). Visionen utgör den riktning som handlandet ska gå mot och individen har ett slags ”rättesnöre” att reflektera och utvärdera resultaten enligt. Då detta ”rättesnöre” ligger till grund för hur individen ska göra något annorlunda och de handlingsstrategier som lärs in lärs in just för att de är framgångsrika i enlighet med visionen motiveras ett s k single-loop lärande. Double-loop lärande blir obefintligt eftersom det som handlingarna utvärderas enligt, dvs. visionen, inte ifrågasätts och reflekteras över (se 4.3.4).

Andra sidan av myntet är att visionen kan väcka en känsla av ouppnåelighet då avståndet mellan visionen och den befintliga situationen upplevs som för stort (se 3.3.1). Då individen inte har en egen bild av hur något ska uppnås blir det svårt att förstå hur arbetssättet kan förnyas och vilka nya strategier som kan användas för att arbeta mot visionen. Omedvetet leder detta till ett slags icke-lärande eftersom individen i detta fall inte förmår att ta tillfället i akt att lära (se 4.3.1).

För att dra detta resonemang om ouppnåelig vision till sin spets anser vi att detta, i värsta fall, kan komma att innebära att individer slutar anstränga sig överhuvudtaget i arbetet. Om något verkar ouppnåeligt kan det innebära att individen inte ser någon mening med att ens försöka. En sådan passivisering leder både till ett icke-lärande och kan vidare leda till inlärld hjälplöshet (se 4.3.6) då individen inte tror sig kunna påverka något och därmed inte försöker. Detta kan bli fallet då en medarbetare försökt arbeta mot visionen på något sätt men misslyckats och då får en inställning att alla vidare

försök med all sannolikhet är dömda att misslyckas. Vi är medvetna om att detta må vara ett extremfall av negativa konsekvenser av en vision dock kvarstår det, enligt oss, att visioner skulle kunna stimulera negativt lärande om det vill sig illa.

Jarvis (se 4.4.1.2) menar att finns inte disjuncture finns det inte heller behov av lärande och förändring. Här finns ett ytterst svart och vitt argument om förutsättningar för lärande inom visionsstyrda organisationer. Vad gäller denna obalans som motiverande tillstånd för lärande funderar vi över om detta är något som ofta uppstår i visionsstyrda organisationer. Målet med visionen är i sig att skapa harmoni och enhetlighet inom organisationen för att på så sätt styra den i en och samma riktning. Obalans kan i visionsstyrda organisationer bli obefintlig, eftersom dessa organisationer sällan låter objektiva åsikter utifrån göra sig hörda (se 3.3.1). Den objektivitet som någon utomstående skulle kunna bidra med, skulle kunna rubba harmonin inom organisationen och då även stimulera lärande. Om en organisation ständigt arbetar för att nå harmoni och inte väljer att släppa in objektiva och/eller kritiska tankar borde en av förutsättningarna för lärande, enligt oss, gå om intet i dessa organisationer.

Vi anser att visionen endast kan bli en, för organisationen, genomsyrande motivationskraft om denna lyckas tilltala samtliga medarbetare som utgör organisationen. Det finns alltid en risk att förståelsen för visionens budskap inte kan uppnås hos samtliga medarbetare av olika anledningar. T.ex. kan medarbetare som länge arbetat på samma sätt inom organisationen inte se de fördelar med visionen som ledning och andra medarbetare kan utan ser det endast som omständigt att förändra något. Här blir den motivation som visionen stimulerar av negativ form eftersom dessa medarbetare med sin bristande förståelse kan välja att ställa sig emot att arbeta på nya sätt. Även här motiverar visionen ett icke-lärande. Detta icke-lärande blir av mer medveten karaktär eftersom individerna i fråga avsiktligt tar avstånd ifrån lärtillfället (se 4.3.1).

I motivationsskapandet inom organisationen har ledningen en central och viktig funktion då denna ska stimulera medarbetarna och ”se till att saker och ting händer” (se 3.3.3). Lärande bygger på att individen reflekterar och utvärderar sina erfarenheter och en hjälp med denna reflektion kan vara en stödjande och vägledande ledning. Ledningens roll som feedback-”givare” blir då ett viktigt hjälpmedel i lärprocessen eftersom feedbacken ger objektiva åsikter om olika konsekvenser av individens handlande. Sådan feedback innebär även uppmärksamhet åt individen som endast genom detta kan bli mer motiverad att arbeta. Positiv feedback gör ofta att handlingsmönster förstärks eftersom feedbacken bekräftar att individen handlar i ”rätt” riktning och detta resulterar därför i att individen fortsätter handla på samma sätt. Dock skulle denna form av feedback kunna resultera i negativa konsekvenser i form av icke-lärande för individen eftersom denne efter ”gott betyg” förmodligen inte ämnar omvärdera handlingen och därmed försvinner eventuellt reflektion och kritiskt tänkande över handlingen vilket i sin tur är två faktorer som möjliggör lärande. Negativ feedback däremot betyder att individen måste tänka om och utveckla nya handlingsstrategier eftersom det resultat man vill åstadkomma inte uppnåtts. Enligt oss kan då ledningens feedback resultera i single-loop lärande eftersom feedbacken fokuserar på handlingsstrategier och ofta innefattar hur dessa kan ändras.



En vidare motivationsfaktor i arbetet är Gardells (se 4.4.1) resonemang om arbetsglädje genom kontroll i arbetet. Att själva få kontrollera arbetet och det faktum att någon, t.ex. en chef vågar delegera och litar på att en medarbetare kan klara av en viss uppgift anser vi vara en stark motivationskraft i arbetet. Med vetskapen om att någon förväntar sig att något ska bli utfört blir misslyckande något individen starkt vill undvika menar vi och därför arbetar denne på "för full maskin" för att kunna presentera ett bra resultat. Dessutom blir känslan av arbetstillfredsställelse större eftersom man får ansvar och att detta delegeras för att den som delegerar vet att medarbetaren klarar av uppgiften. Hög arbetstillfredsställelse menar vi är en hög motivationsfaktor för att anstränga sig för organisationen och då få nya tillfällen för att lära.

Vi anser att det inom dessa organisationer finns stora möjligheter att motivera sina anställda till att lärande. Just genom visionens attraktivitet och den gemenskap denna kan skapa samt den höga utmaning som det stora handlingsutrymmet och visionen erbjuder blir detta enligt oss möjligt. Om ledningen dessutom bidrar med feedback och vägledning i arbetet möjliggör detta även att individen lättare kan lära. Då individer är omgivna av andra som även de arbetar mot samma mål borde detta innebära en högre grad av motivation än om en individ befinner sig ensam arbetandes mot ett mål. Vetskapen om att man kan få stöd och hjälp tror vi motiverar till att inte ge upp utan att fortsätta kämpa och att lära av varandra. Dessutom är det fler människors krav att leva upp till och som individen vill kämpa för och inte svika. Då visionsstyrning även innebär en "vi-anda" och en inställning att alla arbetar åt samma mål blir känslan av personligt "revir" i form av kunskap betydligt svagare. Genom den mentala inställningen att man är en del av organisationen innebär framgång inte bara positiva konsekvenser för organisationen utan även för individerna och arbetstillfredsställelsen blir därmed högre. Denna inställning till att eftersträva framgång anser vi även borde leda till att individer i högre grad delar med sig av kunskaper, tankar och erfarenheter så att dessa kan sprida framgångsrika och fruktbara idéer till hela organisationen.

## 5.2 Handlingsutrymme

Kontroll i arbetet är ett slagord inom visionsstyrda organisationer. Beslutanderätt och ansvar delegeras till medarbetarna så att de själva kan utstaka vägarna för arbetet. På så sätt främjas innovation och lärande för såväl individ som organisation (se 3.3.2). Då Gardell och Ellström (se 4.4.1 och 4.4.2) talar om kontroll i arbetet som förutsättning för arbetsglädje och för att lära blir frågan vilken grad av kontroll som visionsstyrda organisationer möjliggör för individerna. Inom visionsstyrda organisationer ska medarbetarna, under ledning av visionen, strukturera arbetet själva, experimentera och tänka ut nya lösningar och arbetssätt. Detta talar i sig för att stor kontroll uppnås inom dessa organisationer. Det direkta kontrollerandet av arbetet genom regler och direktiv må ha försvunnit dock har ledningen fortfarande en indirekt kontroll över medarbetarna då de använder sig av visionerna som styrmedel. Syftet med visionen är faktiskt att styra medarbetarna! (se 3.3.1) Genom att arbeta mot en vision finns det fortfarande relativt tydliga riktlinjer för hur arbetet ska skötas. En övergripande vision må vara väl så "styrande" av arbetet som direkta regler och instruktioner och båda formerna av kontroll kan enligt oss hämma både motivation till att lära samt hindra individen till att våga utföra arbetsuppgifter på nya och annorlunda sätt.

Eftersom Kolb (se 4.2) menar att erfarenheter leder till lärande och då det inom visionsstyrda organisationer är meningen att individen ska få tillfälle att experimentera och prova nya arbetssätt borde visionsstyrda organisationer till stor del främja individens möjligheter till att erhålla nya erfarenheter. Därmed anser vi att en del av grundförutsättningen handlingsutrymme existerar inom dessa organisationer. Genom att individen till stor del får klara sig själv i arbetet leder detta till en mer aktiv arbetssituation till skillnad från då order och direktiv ges. En aktiv arbetssituation innebär konstant handlande och därmed många nya erfarenheter för individen.

Sandberg och Targama (se 3.3.3) menar att individen handlar utifrån sin aktuella förståelse för situationen och tolkar uppgiften utifrån denna förståelse. Individens tolkning av uppgiften dvs. *vad* som ska göras är influerad av visionen eftersom denna strävar efter att påverka medarbetarnas värderingar och ena dessa. Därigenom är individen inte helt befriad från andras värderingar vid tolkningen av vad som ska göras utan styrs av sin internaliserade visionsförståelse. *Hur* något ska utföras är å andra sidan till stor del individens egna ansvar att fundera ut och därför innebär denna fas den största individuella friheten. Den sista fasen i handlingskedjan, dvs. individens möjlighet till att själv utvärdera resultatet är också något visionsstyrda organisationer ger individen stor möjlighet till i och med det egna ansvaret som förespråkas. Individen ska uppnå något och får själv avgöra om målet nåtts. Här består lärprocessen av ett single-loop mönster genom att handlingsstrategierna omstruktureras om målet inte uppnåddes och individen måste därför hitta nya som är framgångsrika.

Med hänsyn till det stora handlingsutrymme individen ges inom visionsstyrda organisationer ökar enligt oss arbetsuppgifternas komplexitet som ett resultat av detta. Arbetsbördans tyngd ligger i större ansvar och krav på individen då denne ska tolka uppgiften, reflektera över vad som ska göras, hur detta ska göras och sedan även utvärdera resultatet (se 4.4.2). Med sådana ”tyngre” arbetsbördor vill vi påpeka risken att medarbetare upplever sin arbetssituation som mer stressande och att omfattande ansvar innebär mindre tid på de olika delarna som därmed kan kännas svåra att hinna med. Med tanke på dagens stora mängd utbrända medarbetare skulle detta, enligt oss kunna vara en bidragande faktor.

Något som kan hindra individen att hitta nya lösningar i arbetet och utnyttja sitt stora handlingsutrymme är den organisationskultur som visionen kan skapa (1.3). En sådan ”visionskultur” kan till viss del styra hur arbetet ska utformas för att nå visionen eftersom det råder normer mellan medarbetare om hur arbetet får och bör skötas. Om detta är fallet finns risk för att låg grad av lärande sker då kravet på kreativitet och intellektuella ansträngningar minskas eftersom medarbetaren ständigt handlar och utformar sitt arbete i enlighet med den rådande normen. Därmed tar inte individen ”ut svängarna” helt med rädsla för att gå emot den rådande arbetsnormen. Dessutom inskränks individens möjlighet till att bestämma hur arbetet ska utföras och handlingsutrymmet i sig minskas på så sätt ännu mer.

Då vi tidigare ställt oss frågande till vilken grad visionsstyrda organisationer egentligen erbjuder kontroll är en följande fundering huruvida det är reflektivt och

utvecklingsinriktat lärande eller icke-reflektivt och anpassningsinriktad lärande som främjas. Icke-reflektivt och anpassningsinriktat lärandet innebär att individen handlar i förhållande till givna mål, tillvägagångssätt etc. (se 4.3). Inom visionsstyrda organisationer ska individen strukturera sitt arbetssätt med hänsyn till visionen. Den givna visionen är konstant och kan inte ändras och därför bör lärandet till viss del anses som icke-reflektivt och anpassningsinriktat.

Vår inställning till den stora graden av kontroll i arbetet som tillskrivs individen inom visionsstyrda organisationer är att detta gynnar individen men att en balans av rätt grad av kontroll kan vara svår att nå. Med delegerat ansvar och större handlingsutrymme får individen mer att göra och större beslutanderätt samt mer komplexa arbetsuppgifter. Återigen med hänsyn till individers olikheter kan detta resultera i stress och prestationsångest om individer känner att de inte kan leva upp till de förväntningar som ställs. Vissa individer vill bli styrda och få klara direktiv och blir stressade om de får för stort handlingsutrymme, medan andra ”blommar ut” när de är fria att utforma sitt arbetssätt själva.

### 5.3 Reflektion

Utifrån lärteoriernas resonemang om reflektionen som en väsentlig del i lärprocessen ser vi att olika grader av reflektion leder till olika former av lärande. Då Jarvis (se 4.3.) talar om reflektion talar han om reflektion på djup nivå dvs. om de värderingar som handlingarna grundar sig i och varför man handlar på ett visst sätt. Argyris och Schön (se 4.3.4) talar vidare om olika nivåer av reflektion. I single-loop lärande reflekteras över varför en handling inte gav förväntat resultat medan det i double-loop lärande reflekteras över huruvida det är värderingarna som är orsaken till ”misslyckandet” och inte endast handlingsstrategierna.

En stark vision har funktionen att den ska skapa en känsla av gemenskap inom organisationen (se 3.3.1). En sådan gemenskapskänsla kan ofta göra det lättare för individer att reflektera över uppfattningar som visat sig vara mindre bra i arbetet och det finns en mer öppenhet till att erkänna fel och brister i handlingsstrategier eftersom alla kommer att hjälpas åt för att förbättra arbetsgången. Gemenskapen skapar tillit mellan medarbetare vilket gör att individen vågar komma med egna åsikter, idéer, förslag och om alternativa tillvägagångssätt inom arbetet.

Då vi ovan (se 5.1) diskuterat huruvida feedback möjliggör någon djupare form av lärande anser vi även att ledningens konsultativa roll kan medföra konsekvenser för möjligheter för reflektion och att endast single-loop lärande uppstår hos individerna. Detta kan vara fallet eftersom ledningens feedbackroll handlar om huruvida handlingar varit framgångsrika samt om och i vissa fall hur dessa skulle kunna ändras för att nå ett visst mål (se 3.3.3). I och med detta ställer vi oss vidare frågande till om ledningar inbjuder till att reflektera över visionen. Visionen innebär ledningens främsta styrmedel och skulle denna ifrågasättas skulle ledningens främsta kontrollfunktion minskas ytterligare. Single-loop lärandet borde därför, enligt oss, vara den vanligaste formen av lärande inom visionsstyrda organisationer eftersom visionen är konstant och opåverkningbar för individen och för att förändring av handlingsstrategier sker för att

på ett bättre sätt sträva mot och uppnå visionen. Single-loop lärandet som då sker kan även kopplas samman med en annan form av lärande nämligen det anpassningsinriktade lärandet och vidare den del av detta som kallas det målstyrda lärandet (se 4.3.5). Detta innebär inte något avsevärt negativt för individens lärande eftersom individen fortfarande utvecklas i samband med den egna kontrollen av utformningen av arbetet precis som vid single-loop. Dock underordnar sig individen visionen och reflekterar inte över denna och det lärandet som då sker, sker utifrån vad visionen förespråkar dvs. en form av anpassning. Vi anser att det är osannolikt att detta single-loop lärandet skulle övergå till ett double-loop lärande med hänsyn till omvärdering av de värderingar som organisationen har genom visionen. Det är heller inte troligt att samtliga anställda har möjlighet att utifrån eventuell reflektion påverka visionen och hur denna ska utformas. Visionen ska vara företagets ”fyr” och måste vara konstant över tid för att ena medarbetarna och styra organisation (se 3.3.1). Detta i sig antyder att visionen ska vara oförändrad och helst inte ifrågasatt vilket innebär att en djupare grad av reflektion och double-loop lärande inte är önskvärt.

Arvonen (se 3.3.1) menar att den gemenskap som visioner skapar kan medföra en slags ”homogenisering” av de tankar och värderingar som råder i organisationen. Om detta uppstår sker detta oftast på bekostnad av en viktig del av reflektionen, nämligen det kritiska tänkandet. Kritiskt tänkande innebär att individen begrundar, värderar och i vissa fall omvärderar faktorer i sin omgivning. Avsaknad eller minskande av kritiskt tänkande kan vara ett resultat av en rädsla för att ställa sig emot de homogena tankarna. Eftersom gemenskapen hos andra medarbetare är så pass stark kan individen riskera ”utfrysning” om denna ger uttryck för avvikande tankar om organisationen. Genom denna omvärdering som ibland kritiskt tänkande kan stimulera främjas ofta lärande och om individen inte förmår att kritiskt begrunda något kan inte heller lärande ske. Något som kan bidra till och stimulera kritiskt tänkande är objektiva åsikter utifrån. Denna objektivitet kan resultera i bl.a. insikter om hur något inom organisationen skulle kunna göras annorlunda. Om objektivitet inte når organisationen uppstår en mentalitet av ”inbördes beundran” för den egna organisationen (se 3.3.1). Med utgångspunkt i detta resonemang angående homogenisering av tankar skulle detta kunna leda till ett icke-lärande hos individerna eftersom de faktorer som kan stimulera reflektion, nämligen det kritiska tänkandet och objektivitet minskas i och med den starka sammanhållning visionen skapar.

Förutom minskat kritiskt tänkande kan homogeniseringen i organisationen, enligt oss, även ske på bekostnad av allmän reflektion över arbetet och organisationen. Homogeniseringen kan vidare innebära att individen slutar reflektera över saker och nöjer sig då situationen är ”bra” och ”tillfredsställande”. Då något till synes verkar vara bra och framgångsrikt finns det ofta inget behov av att omvärdera och/eller omstrukturera och därigenom försvinner många lärotillfällen eftersom tanken att ”bra” kan göras ”bättre” ofta försvinner. Då en visionsstyrd organisation har en enad arbetarkår med en enad och positiv syn på organisationen och dess vision är det lätt att ”flyta med” denna inställning och ansluta sig till den positiva inställningen och sluta reflektera över saker och ting. På så sätt försvinner ännu en grundförutsättning för att djupare lärande ska ske vilket då talar för ett icke-reflektivt och anpassningsinriktat lärande (se 4.3.2 och 4.3.5).

Vad som dock skulle kunna tala för att visionsstyrda organisationer har möjlighet att ge utrymme för viss grad av reflektion och därmed också möjligheter till lärande är då de ger individen frihet att strukturera arbetet själv (se 3.3.2). Detta ger utrymme för yttlig nivå av reflektion eftersom individen måste resonera kring vilka handlingsstrategier som är bäst att använda i den enskilda situationen. Det krävs därför att individen reflekterar över sina tidigare erfarenheter för att på sätt kunna lägga upp arbetet på bästa sätt. Då individen valt arbetsstrategi och utför denna blir nästa del att utvärdera strategin med hänsyn till det uppnådda resultatet. Om individen inte lyckades med sitt mål måste denne fundera ut nya strategier och sedan pröva dessa. På så sätt sker single-loop lärande (se 4.3.4).

## 6 Avslutande diskussion

Vårt syfte har varit att analysera visionsstyrda organisationer med avseende på vilka förutsättningar som finns för individuellt lärande. Med en miljöpedagogisk ansats har vi försökt synliggöra villkoren för lärande och hur dessa kan påverka individers lärande i olika riktningar. Eftersom visionsstyrda organisationer syftar till att höja individuell produktivitet är individens lärande centralt att fokusera på inom organisationerna. Vi ansåg att många av teorierna rörande visioner och ledning via visioner ibland gav ett något ”överpositivt” resonemang samt att dessa inte fullt ut betonade vilka förutsättningar som måste tillgodoses inom organisationen för att nå högre individuell produktivitet och stimulera nytänkande och kreativitet. Vidare ansåg vi att många teorier endast såg till de positiva aspekterna hos visionsstyrda organisationer.

Teorierna om visionsstyrda organisationer innefattar återkommande begrepp såsom bl.a. handlingsfrihet och kontroll åt individen, konsultativ ledning och ”vi-anda”. Till skillnad från en traditionell syn på organisationen har dessa teorier därmed tagit avstånd från att se en organisation som ett hierarkiskt system där allt arbete måste styras uppifrån. Istället måste organisationen till större del ta hänsyn till sina medlemmar och på ett mer mjukare sätt föra organisationen framåt. För att just denna framgång ska bli möjlig läggs stor del av ansvaret för utveckling och förnyelse på själva individen i form av dennes förmåga att vara kreativ och ständigt finna nya lösningar i arbetet. För att stimulera denna kreativitet och för att kompensera de icke-existerande reglerna ställs en vision upp för att motivera och stimulera både arbete och lärande.

Under uppsatsens gång har vi kommit fram till att förutsättningar för lärande inte alltid behöver leda till att lärande sker. Inte heller måste detta lärande vara av positiv karaktär för individen utan även negativt lärande kan främjas. Vidare har vi insett att det finns en mängd olika former av lärande beroende på vad som ändras hos individen huruvida det är handlingsstrategierna eller individens värderingar som handlingarna grundar sig i.

Vi menar att det är främst tre villkor som visionsstyrda organisationer måste uppfylla för att lärande ska ske och främjas; motivation, handlingsutrymme och reflektion.

Vi anser att en vision verkar vara ett bra medel för att skapa motivation hos individen att lära. Alla individer har ett behov av att blicka framåt för att på så sätt få en känsla av att man är på väg någonstans och har ett mål att nå. Visionen innebär att individen tillsammans med andra strävar efter att uppnå något vilket i sig leder till engagemang och gemenskap som också bidrar till motivation. Ett engagerande mål och en känsla av gemenskap anser vi motiverar lärande. Dock verkar det finnas en baksida med att motivera med hjälp av visioner eftersom dessa, för vissa medarbetare, kan verka ouppnåeliga och då istället resultera i negativa lärformer för individen i fråga.

Objektivt sett kan det sägas att individerna tillskrivs stort handlingsutrymme i arbetet då hon själv får bestämma hur arbetet ska struktureras. Dock anser vi att denna förutsättning till viss del är begränsad av visionen och de värderingar som därmed råder inom organisationen. Det som begränsar handlingsutrymmet är bl.a. att individens utrymme för tolkning av arbetsuppgiften är starkt influerad av visionen som i sig syftar till att påverka medarbetarnas värderingar. Det blir därför svårt för individen att göra en värderingsfri tolkning av arbetsuppgiften vilket i sin tur leder till ett anpassningsinriktat lärande. Vidare begränsas utrymmet eftersom allt som utförs inom organisationen skall i stort sett anpassas till visionen som inte ska ifrågasättas av individen. Kontrollen må ha delegerats till medarbetaren men vision kvarstår som styrmedel och kontrollfunktion. Storebror ser dig fortfarande!

Den förutsättning som vi anser vara viktigast för individuellt lärande är möjlighet till reflektion och det är även denna möjlighet som vi anser verkar vara något bristfällig inom visionsstyrda organisationer. I och med homogenisering av tankar och värderingar som visionsstyrda organisationer syftar till att uppnå hos medarbetarna anser inte vi att det ges utrymme och möjlighet för djupare reflektion hos individerna. I och med att individerna accepterar visionen och handlingsstrategier struktureras utifrån denna inbjuds inte individen till reflektion över visionen utan endast till reflektion kring handlingsstrategier för att uppnå visionen. Då ingen djupare form av reflektion stimuleras nås därför inte heller den djupare formen av lärande, dvs. reflektivt- och double-loop lärande.

Då vi menar att det är främst anpassningsinriktad och/eller single-loop lärande som främjas inom visionsstyrda organisationer så kan vi inte säga att detta i sig behöver innebära något negativt för individen. Under dessa två lärformer så lär individen sig att göra saker på nya sätt och stannar därmed inte av i sin utveckling på arbetet. Dock utvecklas inte individens värderingar utan endast handlingsstrategierna! Dessa former av lärande kan vidare leda till att organisationen blir framgångsrik med att nå sin vision eftersom allt skall ändras så att denna kan uppnås. Det som dock inte blir aktuellt inom dessa organisationer och som försvinner på bekostnad av single-loop lärandet är funderingar över om man händelsevis kan vara på väg åt helt fel håll och att riktningen kanske måste ställas om.

## 6.1 Metoddiskussion

Ett val som till stor del präglat våra resultat är att vi endast valt att undersöka vårt syfte genom att analysera teorier. Vårt syfte skulle kunna ha motiverat en empirisk studie dock ansåg vi att en sådan inte skulle kunna ge oss den djupa förståelse som vi ville uppnå om förutsättningar för lärande inom visionsstyrda organisationer. Med vår valda metod har vi ingen möjlighet att beskriva hur något ter sig i verkligheten och inte heller möjlighet till att empiriskt testa våra slutsatser. Därav kan vi konstatera att våra resultat i denna studie endast hypotetiskt kan beskriva verkliga visionsstyrda organisationer. Dock anser vi att vårt val att bedriva litteraturstudie har gett oss en den eftersträvade förståelsen för ett antal av de teorier som till stor del präglar organisationer och dess medlemmar och huruvida dessa tar hänsyn till förutsättningar för lärande.

Som konsekvens av att vi endast undersökt något genom analys av teorier blir vårt resultat högst avhängigt vår tolkning av de källor vi tagit del av. Tolkningsprocessen (se 2.2.8) är en ständigt pågående process och vår tolkning, gjord utifrån vårt syfte, bygger på andras tolkningar i förhållande till den aktuella forskarens syfte. Därav finns det inga garantier att våra tolkning av källorna är korrekt vilket därför kan påverka slutprodukten. Den kvalitativa analysen innebär en tolkning av innebörden i det insamlade materialet. Detta kräver ett tolkande subjekt som får väga data mot data och beakta kontexten för att förstå innebörden. Ett problem som då kan uppstå är huruvida denna tolkning är rimlig och representerar källans resonemang. Det som kan nämnas är huruvida vår förförståelse för visionsstyrda organisationer och deras utgångspunkter har påverkat vår syn på de teorier vi tagit del av. Det vi kan erkänna är att vi inledningsvis hade en något negativ inställning till denna organisationstyp efter det att vi tagit del av en debattartikel i DN som menade på att ledning via visioner resulterade i utbrända och högt arbetsbelastade medarbetare. Dock ändrades vår syn allteftersom vi tog del av de teorier rörande lärande och dess förutsättningar började vi se att många av dessa faktiskt existerar i olika grader inom visionsstyrda organisationer.

## 6.2 Förslag till fortsatt forskning

Vi har i denna uppsats försökt att definiera olika förutsättningar för lärande och huruvida dessa existerar inom visionsstyrda organisationer. Med ett färdigt material framför sig och efter att spenderat lång tid med att komma fram till ett resultat inser vi nu att ännu fler frågor finns att besvara som en fortsättning på vårt syfte. Den första frågan vi ställer oss är självklar: Hur ser det ut med dessa förutsättningar för lärande i verkliga visionsstyrda organisationer? Eftersom gjorde en litteraturstudie i förberedande syfte för en vidare empirisk studie blir nyfikenheten stor huruvida våra resonemang som baserats endast på teori kan stämma överens med verkligheten.

Vidare forskning som skulle vara av intresse är att empiriskt undersöka hur medarbetare anser sig ha möjlighet till att lära i arbetet och hur de i så fall lär. För att få en annan vinkling på samma fråga skulle ledningen vara ett intressant intervjuobjekt för att höra deras syn på om och hur de ämnar främja lärande i arbetet.

Att endast koncentrera sig på visionens betydelse för arbetet är också en intressant studie. Här skulle fokus kunna vara hur medarbetare upplever visionen som en betydande faktor i arbetet. Om denna t.ex. ökar förståelsen för organisationen, gör arbetet lättare att strukturera osv.



## Referenser

- Abrahamsson, B. (2000). *Organisationsteori. Moderna och klassiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, B. (1993). *Why Organizations? How and why people organize*. USA: Sage Publications Inc.
- Aburdene, P & Naisbitt, J. (1985). *Nya tider nya företag*. Borås: Svenska Dagbladets Förlag AB.
- Alvesson, M & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C & Schön, D. A. (1996). *Organisational Learning II. Theory, Method and Practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Aronsson, G., & Berglind, H. (red). (1990). *Handling – handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Arvonen, J. (1989). *Att leda via visioner*. Lund: Studentlitteratur
- Bakka, J. F., Fivesdal, E & Lindkvist, L. (1999). *Organisationsteori – strukturer, kultur, processer*. Malmö: Liber AB.
- Beckeréus, Å & Edström, A. (1988). *Doktrinskiftet*. Borås: Farådet och Svenska Dagbladets Förlag AB.
- Berglind, H. (1995). *Handlingsteori och mänskliga relationer*. Borås: Natur och Kultur.
- Björkegren, D. (1989). *Hur organisationer lär*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, B. (1991). *Kvalitativa forskningsmetoder*. Falköping: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Deal, T. E & Kennedy, A. A. (1983). *Företagskulturer*, Vänersborg: Svenska Dagbladet.

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.

Döös, M.. Med arbetsuppgiften som glasögon – i relationen mellan individers uppgiftsförståelse och organisationers förändringsprocesser. I Tedenljung, D. (red) (2001). *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.

Ekvall, G. (1990). *Idéer, organisationsklimat och ledningsfilosofi*. Stockholm: Nordstedts Förlag.

Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.

Gardell, B. (1977). *Arbetsinnehåll och livskvalitet*. Lund: Prisma.

Garfield, C. (1986). *Toppresterare*. Borås: Forum.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Hofstede, G. (1991). *Organisationer och kulturer – om interkulturell förståelse*. Lund: Studentlitteratur.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1991). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Jarvis, P. (1992). *The paradoxes of learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Kolb, D. (1989) *Experimental learning*. Experience as a source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall P T R.

Källström, A. (1995). *I spetsen för sin flock. Normer för svenskt management*. Stockholm: Förlags AB Industrilitteratur.

Miles, M & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. (2<sup>nd</sup> ed.) London: Sage Publications.

Moxnes, P. (1995). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Borås: Natur och Kultur.

Nylén, En text – flera metoder. Granskning av metoder för kvalitativ textbearbetning. I Lindén, U, Westlander, G, & Karlsson, G. (red). (1999). *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning. 24 forskare visar hur och varför*. Uppsala: TK AB

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lindén, U, Westlander, G, & Karlsson, G. (red). (1999). *Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning. 24 forskare visar hur och varför*. Uppsala: TK AB

Lindroth, S. Organisationsklimat, kontroll och inlärd hjälplöshet. En aspekt av lärande i arbetet. I Aronsson, G., & Berglind, H. (red). (1990). *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.

Löfberg, A. (1990) Kunskapsproduktion och lärande i arbetet. I Aronsson, G, & Berglind, H (red). (1990) *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.

Löfberg, A. & Ohlsson, J. (1995) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Ohlsson, J.(1995) Lärande som kollektiv aktivitet. Betydelsen av ett miljöpedagogiskt perspektiv på arbetsgruppers lärande. I Löfberg, A & Ohlsson, J (1995) *Miljöpedagogik och kunskapsbildning. Teori, empiri och praktik*. Seminariet för miljöpedagogik och kunskapsbildning. Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.

Sandberg, J & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett Kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg, Å. (1989). *Ledning för alla? Om perspektivbrytning i företagsledning*. (2.uppl.). Stockholm: Arbetslivscentrum.

Senge, P. (1995). *Den femte disciplinen*. Stockholm: Nerenius & Santéus förlag.

Svensson, A-K. (2001) Handlingsfrihet, mål och visioner. En studie av fem personalchefer i Malmö Stad. (Uppsatsarbete på 41-60 poängsnivå på PA-programmet). Lunds universitet, Pedagogiska institutionen, 221 00 Lund.

Svensson, L. (1989). Lärande genom organisationsutveckling. I Sandberg, Å. (1989). *Ledning för alla? Om perspektivbrytning i företagsledning*. (2.uppl.). Stockholm: Arbetslivscentrum.

Starrin, B & Svennson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Starrin, B, Larsson, G, Dahlgren, L, Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.

Stein, J. (1996). *Lärande inom och mellan organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Tedenljung, D. (red) (2001). *Pedagogik med arbetslivsinriktning*. Lund: Studentlitteratur.

Wilson, Fiona. (2000). *Organisation, arbete och ledning – en kritisk introduktion*. Karlshamn: Liber.



