

Arbetsplatsen som lärmiljö

En fallstudie på Lantmännen

Carin Ritter, Dan Skånberg

Handledare
Maria Löfgren Martinsson



Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats
Sidantal:	46
Titel:	Arbetsplatsen som lärmiljö
Författare:	Carin Ritter, Dan Skånberg
Handledare:	Maria Löfgren Martinsson
Datum:	2012-06-08
Sammanfattning:	<p>Syftet för denna fallstudie är att analysera förutsättningarna för lärande på en given arbetsplats. Utifrån denna kartläggning identifierar vi potentiella utvecklingsmöjligheter och möjliga tillvägagångssätt för att uppnå önskvärd utveckling. Studien genomförs på en finansiell avdelning inom koncernen Lantmännen.</p> <p>Ansatsen är abduktiv och har sin utgångspunkt i teorin. Med hjälp av en integrerad teoretisk modell insamlas kvalitativ data genom intervjuer och dokumentgranskning, vilken sedan analyseras och förstås med hjälp av ytterligare teori. Genomgående för uppsatsen är dess tematisering; individ, organisation, uppgift och ledarskap. Det är dessa faktorer som påverkan på lärande som undersöks.</p> <p>Resultatet visar på en lärmiljö innehållandes såväl brister som förtjänster. Fastslagna strukturer gällande ersättningsplanering och intern rörlighet är exempel på faktorer vilka verkar stödjande för individens lärande. Hindrar detsamma gör exempelvis individens knappa deltagande vid målformulering.</p> <p>Uppsatsen avslutas med en tvådelad diskussion. I den empiriska diskussionen presenteras åtgärdsförslag vilka syftar till att förbättra miljön. I huvudsak rör dessa möjligheten till reflektion, målstyrning och uppgiftens autonomi. I den teoretiska diskussionen utvärderas tillämpad teori i syfte att åstadkomma utveckling även här. Vidare forskning hade kunnat genomföras i syfte att åstadkomma ett mer generaliserbart resultat. Vidare hade det varit av intresse att djupare studera exempelvis organisationskulturens påverkan på lärmiljön.</p>
Nyckelord:	Lärmiljö, arbetsplats, lärande, kompetens, individ, organisation, uppgift, ledarskap, fallstudie.

Innehåll

Förord	1
1. Inledning.....	2
1.1 Detta är Lantmännen.....	2
1.2 Vår bakgrund och förförståelse	3
1.3 Tidigare forskning.....	3
1.4 Syfte och frågeställningar	4
1.5 Avgränsningar.....	5
1.6 Disposition	5
2. Metod	6
2.1 Metodologiska utgångspunkter.....	6
2.1.1 Socialkonstruktionism och sociokulturellt perspektiv.....	6
2.1.2 Kvalitativ forskning.....	8
2.1.3 Fallstudie	8
2.1.4 Abduktiv ansats	8
2.2 Tillvägagångssätt	9
2.2.1 Skapande av modell.....	9
2.2.2 Urval och avgränsningar.....	9
2.2.3 Intervjuer	10
2.2.3.1 Intervjuguide	10
2.2.3.2 Pilotintervju.....	10
2.2.3.3 Genomförande.....	11
2.2.4 Dokumentgranskning	11
2.2.5 Bearbetning av data	11
2.3 Kvalitet.....	12
2.3.1 Validitet	12
2.3.2 Reliabilitet	12
2.3.3 Tillförlitlighet	12
2.3.4 Forskningsetik	13
2.4 Sökning och urval av litteratur	13
2.5 Källkritik	13
2.6 Metoddiskussion	14
2.6.1 Datainsamling.....	14
2.6.2 Studiens kvalitet	15
3. Teori	16
3.1 Teoretisk begreppsram.....	16

3.1.1	Lärande	16
3.1.2	Kompetens	16
3.2	Integrerad teoretisk modell	17
3.2.1	Ellström	17
3.2.2	Billett	18
3.2.3	Evans, Fuller och Unwin	18
3.2.4	Lave och Wenger	19
3.2.5	Fusion av teorier – vår modell	19
3.2.6	Modellens funktion – en definition av god lärmiljö	21
3.2.7	Modellens relation till socialkonstruktionism och sociokulturellt perspektiv	21
3.3	Fördjupade teoretiska aspekter	22
3.3.1	Uppgiftens utformning	22
3.3.2	Kollektivt lärande	23
3.3.2.1	Funktioner inom kollektivt lärande	23
3.3.2.2	Kollektivt lärande på olika nivåer och i olika kontexter	23
3.3.3	Reflektionens betydelse för lärande	24
3.3.3.1	Reflektion i handling och reflektion av handling	24
3.3.3.2	Forum för reflektion	24
3.3.4	Ledarskapets påverkan på lärande	26
3.3.4.1	Betydelsen av (höga) prestations- och lärandemål	26
3.3.4.2	Det deltagande ledarskapet	27
4.	Resultat och analys	28
4.1	Uppgift	28
4.1.1	Uppgiftens art och utveckling	28
4.1.2	Uppgiftens autonomi	30
4.2	Organisation	30
4.2.1	Intern rörlighet	30
4.2.2	Erfarenhetsutbyte i olika former och på olika nivåer	31
4.2.3	Brukande av specialistkompetens	33
4.2.4	Bristfällig dokumentation och skilda arbetssätt	33
4.3	Individ	35
4.3.1	Individens handlingsutrymme och möjliga kompetensutveckling	35
4.3.2	Möjlighet till reflektion	36
4.4	Ledarskap	37
4.4.1	Måls utformning och innehåll	37
4.4.2	Medarbetarnas delaktighet vid målformulering	38
5.	Diskussion	40
5.1	Empirisk diskussion	40

5.1.1 Skapa ett forum för reflektion	40
5.1.1.1 Prioritera och dokumentera	40
5.1.1.2 Ta tillvara intern specialistkompetens	41
5.1.1.3 Reflektion utanför avdelningen	41
5.1.2 Differentierad målstyrning	42
5.1.2.1 Formulerande av processmål	42
5.1.2.2 Formulerande av lärandemål	42
5.1.2.3 Individens medverkan vid målformulering	43
5.1.3 Uppgiftens utformning och autonomi	43
5.1.3.1 Arbetsuppgiftens utveckling.....	43
5.1.3.2 Uppgiftens autonomi	44
5.2 Teoretisk diskussion	44
5.2.1 Den teoretiska modellens funktion; förtjänster och brister	44
5.2.2 Socialkonstruktionism och sociokulturellt perspektiv.....	46
5.3 Avslutande reflektion.....	46
5.3.1 Relationen mellan lärmiljöns beståndsdelar	46
5.3.2 Vidare forskning	47
Referenser.....	48
Bilagor	a

Förord

Att skriva en kandidatuppsats är inte sällan en tid fylld av stress, oro och prestationsångest. Och visst, vi har haft sådana inslag även i vår process. Men precis som med alla tuffa perioder i livet glömmer man det som varit värst för att gå vidare och till slut komma ihåg det som varit positivt. Vi sitter nu här i slutet av maj och har glömt bort alla de dagar då vi lämnat universitetet och knappt skrivit en rad, letat användbara teorier utan att finna en enda eller de dagarna då vi helt enkelt bara kört fast i processen. I dessa stunder har vi reflekterat över nyttan av att vara två.

“It occurred to us at the same moment to dedicate this book to each other. We do so as a celebration of an extraordinarily happy collaboration, in which we experienced many of the things we were writing about.”¹

Vårt fina samarbete till trots hade denna uppsats inte varit möjlig utan hjälp från andra, ni förtjänar därför ett stort och varmt tack. Vi vill tacka Lantmännen och våra kontaktpersoner som gav oss sin syn på utformandet av uppsatsens syfte. Samma personer vägledde oss även till den avdelning där vi genomfört vår studie. Ett speciellt tack vill vi rikta till de fem medarbetare som deltog i studien och som på ett fantastiskt vis ställde upp, avsatte tid och gav oss ett varmt mottagande på Lantmännen.

Avslutningsvis vill vi tacka vår handledare Maria Löfgren Martinsson för allt stöd och feedback vi fått genom hela processen, inte bara i arbetet med den här uppsatsen utan genom hela vår studietid.

Tack!

Carin Ritter och Dan Skånberg

Lund, maj 2012

¹ Lave, Jean & Wenger, Etienne, *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1991, Dedication

1. Inledning

Att påstå att vi lever i en föränderlig värld är inget djärvt ställningstagande. Samhällets och organisationers utveckling lever i en ständig växelverkan där varje framsteg måste skuggas av dess motpart. Samhällets utveckling styrs i mångt och mycket av de framsteg som organisationer gör, ett exempel är den forskning vilken bedrivs både i statliga och privata organisationer. För varje steg utvecklingen i samhället tar ställs det förändrade krav på de organisationer vilka befinner sig inom samhällets ramar. Att utveckling därför är en förutsättning för överlevnad bekräftas inte endast av Darwins evolutionsteori utan också av de krav som ställs på dagens organisationer. Lärande i arbetslivet är en förutsättning för att den utveckling vi ovan berör ska ske. Ämnets relevans för organisationer tycks vara givet, Illeris poängterar att

”Everyone must be prepared for their working function changing constantly and radically during the whole of their working life. Therefore, what is needed today is what is typically called ‘lifelong’, ‘lifewide’ and ‘lifedeeep’ learning.”²

Att valt uppsatsämne är aktuellt ur forskningssynpunkt ser vi därmed som avgjort. Som student är uppsatsen kontentan av flera års studier, det är genom denna vi sätter punkt för den tid som varit för att öppna dörren till vad som komma skall. Vi har valt att förhålla oss till uppsatsen likt en brygga vilken väver samman våra tidigare studier med den verklighet och praktik vi inom kort hoppas att få verka i. Vår förhoppning är att denna uppsats ska sammanfatta våra studier på ett adekvat akademiskt vis men också att det genom en tydlig anknytning i praktiken ska överbrygga den så mytomspunna differensen mellan teori och praktik.

Utöver ämnets relevans utifrån forskarsamhället och vårt eget intresse bör även nämnas något kring empirins betydelse. Denna studie är genomförd på Lantmännen. Redan i ett tidigt skede slog vår kontaktperson fast att det strategiska arbetet med att skapa gynnsamma förutsättningar för lärande var ett potentiellt utvecklingsområde. Vår förhoppning är således att valet av ämne representerar såväl vårt eget intresse som ett aktuellt forskningsområde. Att vi dessutom funnit en miljö i vilken studien är efterfrågad skänker oss givetvis en än större möjlighet att åstadkomma en uppsats vars funktionalitet återfinns i såväl praktiken som teorin, eller om du så vill, den brygga som binder dem samman.

1.1 Detta är Lantmännen

Lantmännen är en av Nordens största koncerner inom lantbruk, energi, maskin och livsmedel. Koncernen har fler än 10 000 anställda och är verksamma i 22 länder. Lantmännen är ett kooperativ som ägs av dess medlemmar; 35 000 svenska lantbrukare. Koncernen jobbar utifrån en tydlig affärsidé;

”Lantmännen är ett kundnära företag med kompetens, kontroll och närvaro inom hela värdekedjan – från jord till bord. Med kunden i fokus utvecklar och förädlar vi åkermarkens resurser på ett ansvarsfullt sätt. Vi agerar på en internationell marknad där Sverige utgör basen för våra verksamheter³.”

² Malloch, Margaret (red.), The SAGE handbook of workplace learning, SAGE, London, 2010 sid 33

³ <http://lantmannen.com/sv/om-lantmannen/uppdrag-vision-och-affarside/> 2012-03-09

Exempel på varumärken vilka Lantmännen äger är Axa, Kungsörnen, Start, Korvbrödsbagarn, Hatting, Schulstad och Kronfågel.⁴

1.2 Vår bakgrund och förförståelse

Det finns ett par saker vilka, under arbetet med denna uppsats, varit nödvändiga för oss som författare att förhålla oss till, likväl bör det omnämnas här för att läsaren ska få möjlighet att själv ta ställning till dessa. Att diskutera förförståelsen hos oss som författare är såväl möjligt som nödvändigt med anledning av det kvalitativa tillvägagångssättet.

Så, vilken bakgrund har då vi som subjekt som kan ha påverkat resultatet i denna uppsats? Listan på faktorer kan göras oändligt lång; vi har gått många år i svensk skola och har arbetslivserfarenhet. Det är inom detta fält vi funnit de faktorer vi anser vara tillräckligt betydande för att delge läsaren av denna uppsats. Vi är idag studenter vid Lunds universitet där vi läser kandidatprogrammet i Personal och Arbetsliv. Vi har båda valt inriktningen pedagogik och har inom ramen för denna utbildning läst precis samma kurser och har därför i stort sett kommit i kontakt med samma litteratur. Lärande i arbetslivet har utgjort ett centralt tema under våra studier, vår förförståelse kan därför anses vara god, det bör dock påpekas att vår bakgrund är påverkad av både tidigare kurslitteratur och lärare.

Utöver studierna är en av författarna deltidanställd vid Lantmännen. Risken med denna relation anser vi vara tvådelad. Respondenterna kan anpassa sina svar och författaren kan tolka svaren utifrån tidigare förförståelse. Som vi redogjort för under rubriken ”Detta är Lantmännen” är det en stor koncern med ett stort antal medarbetare. För att minska den påverkan som anställningen haft på uppsatsen har vi därför valt att samla in vår empiri på en annan av de divisioner som Lantmännen består av. Vår kontaktperson arbetar koncernövergripande och är därför inte heller hon en nära kollega till författaren. Givetvis har anställningen hos Lantmännen även varit av godo då den öppnat upp möjligheten att faktiskt få skriva inom organisationen och att få kontakt med rätt person.

1.3 Tidigare forskning

Denna uppsats har sin grund i vår integrerade teoretiska modell vilken presenteras i teoretikapitlet. För att åstadkomma en sådan var en inledande djupdykning i befintlig teori nödvändig. I denna fördjupning drog vi vissa intressanta slutsatser vilka vi vill dela med läsaren av denna uppsats.

För att finna stoff till vår integrerade teoretiska modell valde vi att avgränsa vår sökning till just lärmiljö, tidigt fann vi då vad vi menar är ett begränsat urval av teorier. Att det däremot finns gedigen forskning kring hur såväl individer som kollektivt lärt är tydligt. Exempel på sådan forskning är den som presenteras av Döös, Wilhelmsson och Backlund i boken ”Lärdilemman i arbetslivet”. Författarna radar exempelvis upp viktiga förutsättningar för ett kollektivt kunskapsbygge. Dessa slutsatser dras utefter en empirisk studie som gjorts vid ett telekomföretag⁵.

⁴ <http://lantmannen.com/sv/om-lantmannen/> 2012-03-27

⁵ Backlund, Thomas, Hansson, Henrik & Thunborg, Camilla (red.), Lärdilemman i arbetslivet: teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i organisationer, Studentlitteratur, Lund, 2001

Tyngdpunkten inom forskning av lärmiljöer anser vi vara av induktiv art (precis som ovan nämnda forskning gjord av Döös, Wilhelmsson och Backlund). Detta innebär att en lärmiljö har studerats förutsättningslöst och att teori sedan har brukats för att skapa förståelse av datan. I slutsatsen av forskningen gör sedan författarna konklusioner vilka bygger på deras analysfynd. Det är dessa slutsatser kring lärmiljö som ligger till grund för vår modell. Exempel på sådan forskning är den Fuller och Unwin gjort⁶. Att tidigare forskning till stor del bygger på induktiva ansatser anser vi lämnar utrymme för att pröva dess konklusioner i den så kallade verkligheten. Det är detta vi ämnar göra i denna uppsats.

Att vi valt att göra en egen integrerad teoretisk modell beror på att vi anser att den forskning vi fann på ett lyckosamt vis kompletterar varandra. I Fuller och Unwins tidigare forskning ligger tonvikten vid organisatoriska förutsättningar för lärande⁷. Ellströms och Billetts tydliga fokus ligger dock på uppgiftens utformning⁸. Genom en integrering av tidigare forskning anser vi därför oss ha åstadkommit en mer heltäckande bild av fenomenet lärmiljö.

Gustavssons avhandling ”Potentialer för lärande i processoperatörers arbete” har vissa likheter med den studie vi genomfört. Gustavsson utgår ifrån tidigare forskning för att kunna analysera potentialen för lärande i processoperatörers arbete. Vi anser dock att den distinktion hon gör av lärmiljö är något bristfällig då den till stor del bygger på endast tre faktorer; att få access, att skapa motsättningar och att förflytta sig inom och mellan olika kontexter⁹. Då Gustavssons fokus inte endast återfinns inom lärmiljön är det dock förståeligt att en grundläggande djupdykning inom densamma saknas.

Med bakgrund i denna redogörelse av tidigare forskning vill vi därmed konstatera att det inom befintlig forskning finns vissa gap att fylla, detta hoppas vi göra genom den integrerade modellen. Att denna sedan testas kvalitativt genom en fallstudie borgar givetvis för nya resultat vilka tidigare forskning ej har åstadkommit.

1.4 Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av tidigare forskning har vi valt en abduktiv ansats för att åstadkomma en vidare utveckling av tidigare induktiv forskning. Syftet är således att med utgångspunkt i en integrerad teoretisk modell analysera förutsättningarna för arbetsplatslärande på vald enhet inom Lantmännen för att identifiera utvecklingsmöjligheter och tillvägagångssätt att uppnå dessa.

- Vilka förutsättningar finns för att generera lärande på arbetsplatsen?
- Vilka utvecklingsmöjligheter finns det i avseende att förbättra lärmiljön?
- Vilka tillvägagångssätt är möjliga för att nå ovan nämnda utvecklingsmöjligheter?

Frågeställningarna följer således en för studien kronologisk ordning där vi måste analysera den första för att kunna gå vidare med de två senare ställda frågorna.

⁶ Malloch et al, 2010

⁷ Se Malloch et al 2010 och Evans, Karen (red.), Improving workplace learning, Routledge, London, 2006

⁸ Se Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan & Ellström, Per-Erik (red.), Livslångt lärande, Studentlitteratur, Lund, 1996 och Billett, Stephen, Learning in the workplace: strategies for effective practice, Allen & Unwin, Crows Nest, N.S.W., 2001

⁹ Gustavsson, Maria, Potentialer för lärande i processoperatörers arbete: en studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustri, Univ., Diss. Linköping : Univ., Linköping, 2000

1.5 Avgränsningar

Det finns ett flertal avgränsningar som är väl värda att belysa för att skapa förståelse hos läsaren för denna studie. Inledningsvis vill vi konstatera vad som faktiskt har studerats; lärmiljön. Syftet med studien är alltså inte att utröna hur individer eller kollektiv lär utan att analysera och komma med utvecklingsförslag kring den lärmiljö som råder inom vald enhet på Lantmännen. Detta för oss osökt in på ytterligare en viktig avgränsning, den som gjorts på Lantmännen. I en koncern med över 10 000 medarbetare är en tydlig avgränsning avgörande. Denna avgränsning skedde naturligt vid valet av metod, en fallstudie görs lämpligen inom en mindre avgränsad enhet, något organisationen var behjälpliga med vid urvalet av respondenter. Hur detta skedde kan du läsa mer om i vårt metodkapitel.

Något bör också nämnas kring vårt användande av för uppsatsen central terminologi; individ, organisation, uppgift och ledarskap. Dessa termer är av betydelse i uppsatsen med anledning av dess påverkan på lärmiljön. Vid skapandet av vår integrerade teoretiska modell var det under dessa teman vi valde att klassificera kriterierna för en god lärmiljö. Det är således dessa termers specifika betydelse och relation till lärmiljö som har studerats. Inte ledarskapet eller organisationskulturen i största allmänhet.

1.6 Disposition

Utgångspunkten för denna uppsats är en teoretisk modell vilken vi skapat med grund i tidigare forskning på ämnet lärmiljö. Modellen innehåller fyra teman; uppgift, organisation, individ och ledarskap, dessa teman återfinns i merparten av uppsatsen och utgör således en för läsaren bekant ram att förhålla sig till. Då även teoribearbetningen haft ett systematiskt tillvägagångssätt har vi valt att inledningsvis presentera kapitlet "Metod". Detta kapitel beskriver huvudsakligen vår vetenskapliga grundsyn samt vårt teoretiska och empiriska tillvägagångssätt för att besvara forskningsfrågorna. Nästföljande kapitel, "Teori" inleds med en för läsaren nödvändig begreppsram att känna till. Vidare följer även en redogörelse för den teoribildning vilken ligger till grund för vår integrerade teoretiska modell. Avslutningsvis presenteras teoribildning vilken valts ut efter insamlandet av data, dessa teoriers relevans återfinns i dess möjlighet att bidra till en bättre lärmiljö. Nästföljande kapitel, "Resultat och Analys" är tematiserad utefter modellens innehåll. Här presenteras insamlad data och en analys av denna görs med hjälp av teori. Avslutningsvis följer kapitlet "Diskussion" vilket är uppdelat i två delar där den första, vilken vi benämnt "Empirisk diskussion" innehåller våra förslag på utvecklingsåtgärder. I den avslutande delen återfinns en teoretisk diskussion där vår modell och tidigare forskning är föremål för granskning.

2. Metod

Vi kommer i detta kapitel att beskriva de metodologiska utgångspunkter vi har använt oss av i vår uppsats i relation till vårt syfte. Vidare redogör vi för såväl datainsamlingen som databearbetningen. Därefter följer en presentation av de etiska och kvalitetsmässiga hänsynstaganden vi gjort under arbetets gång. Avslutningsvis reflekterar vi över vald litteratur samt vårt genomförande och metodologiska tillvägagångssätt i en metoddiskussion.

2.1 Metodologiska utgångspunkter

Under denna rubrik redogör vi inledningsvis för två centrala begrepp inom denna uppsats; socialkonstruktionism och sociokulturellt perspektiv. Därefter följer den övergripande metodologiska ramen, eller om du så vill forskningsdesignen, vilken är vald med såväl socialkonstruktionismen som vårt syfte i baktanke.

2.1.1 Socialkonstruktionism och sociokulturellt perspektiv

Vi har valt att placera ovanstående termer under samma rubrik för att kunna diskutera dess betydelse men också dess inbördes relation. Den avgörande distinktionen vi gör begreppen emellan återfinns på den nivå vi placerar dess betydelse, socialkonstruktionism representerar den vetenskapliga tradition eller samhällsperspektiv vilken denna uppsats är skriven inom. Det sociokulturella perspektivet å andra sidan representerar den syn på lärande som uppsatsen representerar.

Socialkonstruktionismens mest centrala ståndpunkt är att verkligheten är just socialt konstruerad, all kunskap är förknippad med dessa konstruktioner och bör därför inte lyftas för högt ovanför dessa¹⁰. Av central betydelse inom socialkonstruktionismen är språket vilket utgör såväl ett nödvändigt verktyg som material då människan bildar, omskapar och bryter ner de sociala konstruktionerna. Berger och Luckman menar att

”språket kan bli den objektiva förvaringsplatsen för väldiga, hopade mängder av betydelser och erfarenheter, som det sedan kan bevara och föra vidare till följande generationer”¹¹.

Interaktionen mellan individen och de socialt skapade konstruktionerna bygger på ett komplext samspel där beroendeställningen är ömsesidig. Alvesson konstaterar att ”individerna skapar alltså sin verklighet, institutionerna och deras legitimeringar; men denna skapade verklighet skapar i sin tur individerna”¹². I denna uppsats får den socialkonstruktionistiska vetenskapssynen ett flertal viktiga konsekvenser både vad gäller teori- bildning, empiri och vår roll som författare. Den teori som utgör stommen för vår integrerade modell är utvald med vetenskapssynen i åtanke, teorierna i sig är konstruktioner vilka skapats genom empiriska studier på andra konstruktioner. Att teorin sedan mynnar ut i en integrerad modell innebär således att den av oss skapade konstruktionen empiriskt ska testas i ytterligare en social konstruktion; lärmiljön inom vald enhet på Lantmännen.

¹⁰ Alvesson, Mats. & Sköldberg, Kaj., Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod /, TPB, Enskede, 2008

¹¹ Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas, Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet, Wahlström & Widstrand, Stockholm, 1979 sid 51

¹² Alvesson och Sköldberg 2008 sid 89

Som de flesta vetenskapliga traditioner utsätts socialkonstruktionismen ofta för ifrågasättande, inte sällan rör detta huruvida en konstruktion alltid är medvetet skapad (jämför exempelvis med en byggnadskonstruktion)¹³. Denna fråga är i vår mening komplex, visserligen skapas konstruktionerna av individer vilka samverkar, vi tror dock att resultatet av denna samverkan inte alltid är medveten eller avsiktlig. Däremot är vi av uppfattningen att individer i samverkan medvetet och avsiktligt kan såväl påverka befintliga konstruktioner som skapa nya sådana. Detta bör exemplifieras; en organisationskultur skapas av dess medlemmar i samverkan, ofta är detta en för individen omedveten process. Den befintliga kulturen kan utsättas för medveten påverkan genom exempelvis arbete med värderingar och liknande. Likväl kan en organisationskultur från grunden byggas på ett medvetet vis, inte sällan i en nystartad organisation och av dess grundare. Byt ut fenomenet organisationskultur till lärmiljö så får detta resonemang än större betydelse för denna uppsats. Vår syn på skapande och omskapande av de sociala konstruktionerna har flera paralleller med Berger och Luckmans terminologi, de beskriver en internalisering då strukturerna skapas, dessa utsätts sedan för ständig påverkan där de kan vidmakthållas eller omvandlas¹⁴. I vår mening kan detta alltså ske såväl medvetet som omedvetet.

Det sociokulturella perspektivets mest centrala utgångspunkt är kontextens betydelse för lärande. Perspektivet beskrivs lämpligen utifrån tre dimensioner, vi ska inledningsvis diskutera den första av dessa dimensioner; vem som faktiskt lär. Det sociokulturella perspektivet skiljer sig här ifrån många andra perspektiv då kollektivet inte endast anses kunna lära utan även är den viktigaste arenan för lärande. Kollektivet, som en del av kontexten, fyller således en central funktion i en lärmiljö¹⁵. Säljö poängterar här att det är samspelet mellan kollektiv och individ som är det centrala inom perspektivet¹⁶. Den andra dimensionen berör vad lärande faktiskt är, Malloch et al gör här ett i vår mening lyckosamt försök att definiera lärande; ”Learning as an ongoing process of participation in suitable activities, thereby rejecting the primacy of learning as a product”¹⁷. Tre saker är av värde att notera i detta citat; att lärande är en pågående process, att det sker genom deltagande och att lärande således inte är en produkt. Avslutningsvis den tredje dimensionen vilken rör kontextens betydelse för lärande. Som vi tidigare konstaterat är kontexten av central betydelse inom det sociokulturella perspektivet. Lärande och prestationer på en arbetsplats är starkt beroende av kontextuella faktorer så som organisationen och dess kultur¹⁸.

Säljö lägger stor vikt vid att diskutera hur människor har kunnat skapa företeelser så som skolor, fabriker och andra institutioner ”det vill säga varaktiga och kraftfulla sociala system som bygger på komplicerade former av samverkan mellan människor”¹⁹. Inom det sociokulturella perspektivet blir dessa institutioner (vilket även är ett centralt begrepp inom socialkonstruktionismen) bevis på nödvändigheten av kollektivt lärande. Människan skapar således konstruktioner (socialkonstruktionism) som ett resultat av lärande (sociokulturellt perspektiv), och dessa konstruktioner utgör sedan arenan för

¹³ Se t ex Alvesson och Sköldberg 2008

¹⁴ Berger och Luckmann, 1979

¹⁵ Malloch et al 2010

¹⁶ Säljö, Roger, Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv, Prisma, Stockholm, 2000

¹⁷ Malloch et al 2010 sid 23

¹⁸ op. cit

¹⁹ Säljö 2000 sid 19

fortsatt lärande. Att det sociokulturella perspektivet är förenligt med socialkonstruktivismen anser vi därmed vara avgjort.

Vad har detta slutligen för påverkan på vår uppsats? För att reda ut det väljer vi att diskutera de båda begreppens betydelse för lärmiljö. Lärmiljön är en konstruktion vilken skapas genom samverkan mellan individer och dess kontext. Denna konstruktion utgör i ett andra led en viktig del av den kontext genom vilken dess medlemmar lär. Konstruktionen kan vara skapad både avsiktligt och oavsiktligt, men är förmodligen en kombination av de båda. Av stor betydelse är dock människans eller kollektivets möjlighet att påverka konstruktionen. Det är denna påverkan vi avser i vår tredje forskningsfråga; Vilka tillvägagångssätt är möjliga för att nå önskvärd utveckling?

2.1.2 Kvalitativ forskning

Val av forskningsmetod grundar sig främst i vilken sorts problematik som ska angripas och vilket syfte undersökningen har. Den kvalitativa metodens syfte och styrka är att uppnå en förståelse och djupare kunskap för det som undersöks. Den kvalitativa metoden är inte lika generaliserbar eller mätbar som det kvantitativa tillvägagångssättet utan försöker istället beskriva helheten av problemet samt hitta mönster och teman i materialet²⁰. Vid val av kvalitativ metod är intervjuer, observationer och analyser av text²¹ lämpliga verktyg vid datainsamling av vilka vi valt att använda intervjuer och dokumentgranskning.

2.1.3 Fallstudie

Vi har valt att göra en kvalitativ fallstudie för att generera en mer djupgående insikt om en viss situation och hur de berörda människorna tolkar denna. Fallstudie innebär vidare att fokus huvudsakligen läggs på endast en undersökningsenhet. Även detta är en förutsättning för att forskaren ska kunna få en djupare inblick, vilket ökar chanserna att få fram information som en bredare undersökningsmetod hade missat²². Vår undersökningsenhet är en avgränsad del i Lantmännens organisation, inom denna avdelning är det dess lärmiljö som står i fokus. Det är således denna som utgör fallet i vår studie.

2.1.4 Abduktiv ansats

Att välja ansats innebär att ta ställning till vilket förhållande vi anser att teori och empiri har. En induktiv ansats baseras på att slutsatser och teorier grundas i ren empiri, vilket ofta medför valet av mer kvantitativa metoder och statistiska analyser. Empirin är alltså överordnad teorin då denna måste verifieras genom empirin²³. Väljs en deduktiv ansats däremot är teorin överordnad empirin och man utgår från teorier som sedan testas på verkligheten²⁴. En abduktiv ansats innebär att forskaren ges möjlighet att växla mellan de induktiva och deduktiva ansatserna²⁵. Abduktion inriktar sig på underliggande mönster och förståelse vilket skiljer sig på ett positivt sätt till de alternativa ansatserna i samband med fallstudier²⁶. Vi har valt en abduktiv ansats då vi anser att empirin och teorin är av lika värde i vår uppsats och möjligheten att kunna skifta mellan dessa anser vi ge

²⁰ Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith, *Research methods in education*, 6. ed., Routledge, London, 2007

²¹ Backman, Jarl, *Rapporter och uppsatser*, 2., uppdaterade [och utök.]. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008

²² Denscombe, Martyn, *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2009

²³ Cohen et al, 2007

²⁴ ibid

²⁵ Bryman, Alan, *Samhällsvetenskapliga metoder*, 1. uppl., Liber ekonomi, Malmö, 2002

²⁶ Alvesson, Sköldberg, 2008

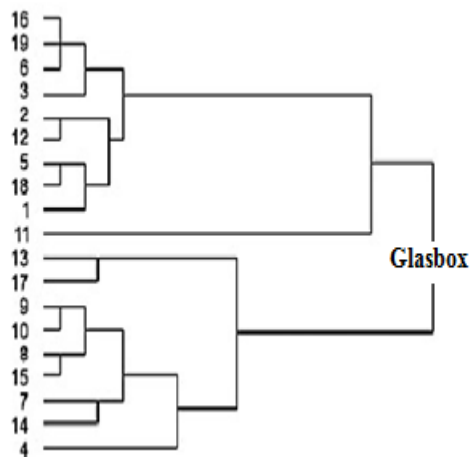
nerera bäst resultat. Alvesson menar att en abduktiv ansats ofta tar sin början i empirin²⁷. Vi har dock valt en teoretisk utgångspunkt där vi rör oss från teori till empiri för att sedan återkomma till teorin.

2.2 Tillvägagångssätt

Under denna rubrik följer en redogörelse för vårt konkreta tillvägagångssätt, texten är av såväl teoretiserande som av praktiskt tillämpande art. Texten inleds med en förklaring över vårt sätt att behandla teorin. Därefter presenterar vi de instrument vilka använts vid datainsamlingen. Avslutningsvis redogör vi för hur insamlad data har behandlats.

2.2.1 Skapande av modell

För att tydligare beskriva vårt tillvägagångssätt i skapandet av vår egen modell har vi använt oss av något som kan beskrivas som en klusteranalys. Klusteranalys är ett utmärkt verktyg för att gruppera, i vårt fall, liknande men olika teorier²⁸. Vi startade med en bred insamling av teorier vilka representeras av de siffror som finns i bilden bredvid. Nästa steg blev sedan att välja ut de enligt oss bäst lämpade teorierna gällande lärmiljö för att sedermera integrera och reducera ner dem i den modell (glasbox) vilken vi använt oss av i insamlandet av empirin. Centralt i analysen var de fyra huvudklustren individ, organisation, uppgift och ledarskap.



Figur 1 Klusteranalys

Under dessa teman hittade vi sedan tydliga paralleller vilket möjliggjorde för oss att reducera ner ett stort antal punkter till ett färre antal kriterier.

2.2.2 Urval och avgränsningar

Inledningsvis vill vi här redogöra för de dokument vilka vi granskat. Vår kontaktperson på Lantmännen försåg oss med dessa dokument på vår förfrågan. Vi efterfrågade dokument som berör arbetet med kompetensutveckling vilket resulterade i två interna dokument där det ena rör Lantmännens arbete med ledarförsörjning och det andra arbetet med kompetensförsörjning. Utöver detta interna material eftersökte vi material på Lantmännens hemsida. Här fann vi Lantmännens Års- och hållbarhetsredovisning 2011²⁹ vilken i vår mening innehöll viss intressant dokumentation. Efter samråd med kontaktpersonen valde vi därför att även inbegripa denna text i dokumentgranskningen.

Vid urvalet av intervjurespondenter hade vi ett par kriterier; att det skulle vara inom en annan del av koncernen än den som en av författarna arbetar deltid vid och att det skulle vara inom en enhet där samtliga respondenter rapporterar till en och samma chef. Det förstnämnda kriteriet fann vi vara väsentligt för att i största möjliga mån minska den påverkan som författarens anställning kan ha på resultatet. Det andra kriteriet har sin orsak i denna studies modell; för att kunna göra en djupgående fallstudie anser vi det vara av godo att studera en avgränsad enhet. Således kan vi konstatera att urvalet var

²⁷ Alvesson, Sköldberg, 2008

²⁸ Cohen et. al 2007

²⁹ Lantmännens Års- och hållbarhetsredovisning 2011, <http://lantmannen.com/press--media/Publikationer/Ekonomiska-rapporter/Arsredovisningar/2012-04-11>

strategiskt då vi inte förlitat oss på slumpen utan istället på en bedömning utifrån vad som är relevant i förhållande till studiens syfte³⁰. Utefter dessa kriterier föreslog vår kontaktperson en enhet inom Lantmännen vilken i huvudsak arbetar med finansiella frågor. Arbetsgruppen består av ett tiotal medarbetare. Av dessa intervjuade vi fem stycken. Urvalet skedde här på basis av tillgänglighet och vilja att medverka. Vi var själva inte delaktiga i detta urval utan överlät det åt arbetsgruppen. Det resulterade i en respondentgrupp bestående av såväl kvinnor som män. Majoriteten var universitetsutbildade men med en spridning vad gäller yrkeserfarenhet.

2.2.3 Intervjuer

Syftet och ambitionen med kvalitativ metod och med intervjuer är att försöka förstå, beskriva, utforska och/eller utvärdera helheter som utvinns utifrån bland annat erfarenheter, situationer, uppmärksammade mönster och/eller teman³¹. Vi har med bakgrund i vårt syfte valt att använda oss av semistrukturerade intervjuer, dessa var fem till antalet. Vid genomförande av semistrukturerade intervjuer är det av stor vikt att vara flexibel för att ingen intressant information ska gå förlorad. Det finns ofta en vilja och ett intresse av att följa upp de sidospår som intervjupersonen går in på, vilket kan berika intervjun med oväntad relevant information. Att presentera tidsomfattningen inför varje intervjutillfälle var förutom ett stöd vid frågeställandet också ett sätt att sätta upp ramarna för intervjun gentemot respondenten³².

2.2.3.1 Intervjuguide

Den integrerade teoretiska modellen är utgångspunkten till denna uppsats och således också till den insamling av data som gjorts. Modellen har tematiserats utifrån fyra olika teman; individen, organisationen, uppgiften och ledarskapet. Intervjuguiden har således samma teman. En tydlig tematisering av intervjuguiden vilken följer studiens syfte är av stor vikt för att skapa systematik i materialet³³. Vi har försökt skapa frågor som är av såväl kartläggande som utvecklande karaktär. Detta för att på bästa vis kunna svara på våra forskningsfrågor.

2.2.3.2 Pilotintervju

Med hjälp av pilotintervjun kontrollerade vi att intervjuguiden var väl fungerande, relevant och uppfattades av respondenten på det sätt som vi önskade. Pilotintervjun bidrar även till en ökad inre validitet och tillförlitlighet då forskaren redan i detta skede kan få en indikation att det är det man vill mäta som faktiskt mäts³⁴. Vi höll vår pilotintervju med en respondent som inte hade någon förkunskap i vad vi studerar och som inte är anställd på Lantmännen. Efter genomförd pilot togs ett par frågor bort och några fick omformuleras så att respondenten uppfattade frågorna enligt vår intention. Det tillkom även några nya frågor genom intervjusvar som genererade nya intressanta infallsvinklar.

³⁰ Grønmo, Sigmund, Metoder i samhällsvetenskap, 1. uppl., Liber, Malmö, 2006

³¹ Cohen et al, 2007

³² ibid

³³ Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend, Den kvalitativa forskningsintervjun, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2009

³⁴ Cohen et al, 2007

2.2.3.3 Genomförande

Intervjuerna som vi genomfört skedde medvetet, och i samråd med intervjupersonerna i en vald ostörd miljö. På så vis motverkades störande moment och avbrott utifrån³⁵. För att inte gå miste om någon relevant information och kunna fokusera på att ställa relevanta följdfrågor valde vi att båda vara närvarande vid intervjugenomförandena. En person var huvudansvarig för frågeställandet och ställde de relevanta följdfrågorna som uppkom alltefter som intervjun fortlöpte. Den andra personen förde noggranna anteckningar, men hade även möjlighet att bryta in med passande och understödande frågor. Intervjuerna spelades in efter respondenternas godkännande. Att inte vara fler än två personer är positivt då det inte skapas en situation som kan upplevas som stressande eller obekvämt för intervjupersonen. Chansen att dennes förmåga att svara så sanningsenligt och djupgående som möjligt ökar samtidigt då det inte skapas ett stort numerärt övertag³⁶. Mot bakgrund av tidigare resonemang var känslan att både intervjuare och intervjuperson var medskapare i ett samtal vilket är en central aspekt av den kvalitativa intervjun³⁷.

2.2.4 Dokumentgranskning

Till skillnad från intervjuer och observationer utgör dokument ”en färdig och rik informationskälla”³⁸. Vid bedömning av huruvida ett dokument är relevant och användbart bör forskaren utgå från sitt syfte och frågeställningar³⁹. Den främsta fördelen med att använda dokument är, i motsats till intervjuer och observationer, dess stabilitet. Med stabilitet avses i denna kontext att forskaren inte förändrar eller påverkar det som studeras⁴⁰. Som informationskälla till just kvalitativa fallstudier anses dokument passa särledes bra då ”de kan ge undersökningen en empirisk grund beträffande den kontext där ett problem eller en frågeställning hör hemma”⁴¹.

2.2.5 Bearbetning av data

Vi har vid bearbetningen av insamlad data upplevt den hårfina balansen det innebär att avgöra vilken data som ska presenteras eller ej. De två ytterligheterna vars balans vi eftersträvar är mellan datans relevans för syftet och respondenternas konfidentialitet. När dessa ytterligheter har hamnat i konflikt, det vill säga när data funnits vilken är relevant för syftet men kritisk för respondentens konfidentialitet har alltid den sistnämnda fått väga tyngre.

Som tidigare beskrivits valde vi att vid intervjutillfällena föra noga anteckningar samt att efter individernas godkännande spela in samtalet, en ordagrann transkribering har vi dock avstått ifrån att göra. Istället skapade vi en tematiserad mall vilken användes i direkt anslutning till avslutad intervju. På så vis kunde vi med intervjun färskt i minnet sammanfatta densamma och se mönster mellan de olika respondenternas svar. Det inspelade materialet har använts för att säkerställa att den nedskrivna versionen i största möjliga mån överensstämmer med vad som faktiskt sades. Den tematisering vilken vi redogjort för ovan under rubriken ”Intervjuguide” har varit vägledande då vi presenterat

³⁵ Cohen et al, 2007

³⁶ ibid

³⁷ ibid

³⁸ Merriam, Sharan B, Fallstudien som forskningsmetod, Studentlitteratur, Lund, 1994, sid 117

³⁹ Merriam 1994

⁴⁰ ibid

⁴¹ ibid sid 121

redovisningen av data. Vår uppfattning är att en genomgående tematisering underlättar både för oss som författare och för läsarens förståelse. Vidare är en tematisering i redovisningen av data av godo för att säkerställa respondenternas konfidentialitet, detta då svaren på ett naturligt sätt integreras i varandra. Eftersom vi valde det semistrukturerade tillvägagångssättet att intervjua följde intervjuerna inte statistiskt vår tematisering, i efterhand har således materialet åter tematiserats för att kunna redovisas i sådan utformning. En sådan tematisering kan jämföras med vad Fejes och Thornberg kallar att ”kategorisera data” då en stor mängd text reduceras och struktureras till ett antal kategorier⁴². På respondenternas förfrågan fick de ta del av redovisad data, det inkom dock inga synpunkter.

2.3 Kvalitet

Under denna rubrik följer en viktig diskussion kring kvaliteten på vår forskning, därefter redogör vi för de etiska ställningstaganden vi gjort som författare.

2.3.1 Validitet

Validitet handlar i vetenskapliga sammanhang om att säkerställa att undersökningen eller studien mäter vad den är avsedd att mäta⁴³. *Inre validitet* innebär hur pass väl resultatet stämmer överens med verkligheten och huruvida forskaren har mätt det som var utsatt att mäta⁴⁴. Med *yttre validitet* menas i vilken utsträckning resultatet från en undersökning är tillämplig även i andra sammanhang än i just den undersökta. Med andra ord hur pass generaliserbara resultaten är⁴⁵. Verktöget vi valt att använda oss av för att säkerställa såväl den inre som yttre validiteten är en så kallad triangulering⁴⁶, det vill säga att flera olika forskare, flera olika metoder och informationskällor använts för att säkerställa ett korrekt resultat.

2.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om i vilken utsträckning det uppnådda resultatet kan upprepas⁴⁷. Detta kan vid samhällsvetenskaplig forskning vara problematiskt då människan och dess beteende inte är statistiskt utan ständigt föränderligt. I en studie som vår är reliabilitet synonymt med ord som trovärdighet, tillämplighet, neutralitet och bekräftande⁴⁸. Återigen är triangulering som metod ett sätt för att säkerställa reliabiliteten såväl som att vi som författare beskriver våra metoder så pass detaljerat att andra forskare kan återskapa undersökningen⁴⁹. För att ytterligare bidra till ökad reliabilitet och validitet har vi genomfört en pilotintervju.

2.3.3 Tillförlitlighet

Validitets och reliabilitets funktion och betydelse i kvalitativ forskning är omdiskuterad, tillförlitlighet menar Bryman kan vara en mer verksam variabel⁵⁰. Vi har valt att redogöra även för denna i syfte att påvisa medvetenhet om att det finns alternativa kriterier för bedömning av kvalitativa studier. Tillförlitligheten i en uppsats avgörs av fyra kriterier

⁴² Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.), Handbok i kvalitativ analys, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2009

⁴³ Cohen et al, 2007

⁴⁴ ibid

⁴⁵ Merriam 1994

⁴⁶ Cohen et al, 2007

⁴⁷ ibid

⁴⁸ ibid

⁴⁹ Merriam 1994

⁵⁰ Bryman, Alan, Samhällsvetenskapliga metoder, 2., [rev.] uppl., Liber, Malmö, 2011

bestående av trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och en möjlighet att styrka och konfirmera⁵¹. Även om dessa begrepp är åtskilda från validitet och reliabilitet anser vi att de i mångt och mycket är varandras motsvarigheter, fortsättningsvis kommer vi därför diskutera kvalitetsaspekter utifrån dess påverkan på validiteten och reliabiliteten.

2.3.4 Forskningsetik

Vid forskning och studier inom det samhällsvetenskapliga området forskas det främst på individer och människor. Det är därför av stor vikt att dessa individer inte utsätts för vare sig kränkning, förödmjukelse eller psykisk skada. Med denna bakgrund har Vetenskapsrådet upprättat ett *individskyddskrav*⁵² som bör beaktas vid genomförande av forskning av detta slag.

*Informationskravet*⁵³ har vi tillgodosett genom att informera deltagarna om syftet med studien och att dess medverkan är frivillig, detta gjorde vi vid intervjuens inledning. Utöver ovan nämnda information var vi även tydliga med att en av författarna arbetade deltid inom en annan del av koncernen. *Samtyckeskravet*⁵⁴ tillgodosågs tidigt då respondenterna frivilligt valde att delta på förfrågan av deras chef. Vidare gav vi respondenterna möjlighet att ta ställning till sitt medverkande redan innan de träffade oss då de fick läsa missivbrev och intervjuguide. *Konfidentialitetskravet*⁵⁵ har vi tagit stor hänsyn till, bland annat genom tematisering i redovisning av data, detta då respondenternas svar på ett naturligt vis integreras i varandra. *Nyttjandekravet*⁵⁶, ställde krav på oss att vid all redovisning av data använda syftet som måttstock, på vis har vi säkerställt att vi nyttjat materialet på det sätt som avsågs och som respondenterna blivit informerade om.

2.4 Sökning och urval av litteratur

Då denna studie har flera beröringspunkter med vad vi tidigare studerat kände vi på förhand till ledande forskare inom området. Genom dessa forskare och dess litteratur hittade vi vidare referenser att fördjupa oss i. Dock kunde vi slå fast att de dominerande författarna ofta refererade till varandra vilket stundtals gjort det svårt att hitta nya vinklar och teorier. För att ytterligare bredda vår sökning började vi parallellt läsa tidigare avhandlingar inom området. Utgångspunkten för vidare sökning blev ordet *lärmiljö*. Vidare smalnades sökningarna av genom fler sökord. Elektroniskt material sökte vi i de databaser som är utformade för pedagogisk forskning. Såväl databasen ARBLINE som EMERALD har nyttjats och bidragit framförallt till goda artikelfynd.

2.5 Källkritik

Vi har i stor utsträckning förhållit oss kritiska till de källor vi använt oss av och har även i den mån det varit genomförbart använt oss av primärkällor⁵⁷ såsom litteratur och artiklar med vetenskaplig utgångspunkt⁵⁸. En problematik som dock följt oss är delar av använd litteraturs ålder. Vi har försökt att söka teorier som är så aktuella som möjligt,

⁵¹ Bryman 2011

⁵² Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning: Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Antagna av humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990, reviderad version april 1999, Rev. vers., Vetenskapsrådet, Stockholm

⁵³ Artikel Vetenskapsrådet, 1999

⁵⁴ ibid

⁵⁵ ibid

⁵⁶ ibid

⁵⁷ Thurén, Torsten, Källkritik, 2., [rev. och utök.] uppl., Liber, Stockholm, 2005

⁵⁸ Thurén, 2005

framförallt genom artikelsökningar men dessa fynd har ofta en grund i redan skrivna teorier inom området. I dessa fall har vi valt att istället prioritera användandet av primärkällor. Vi anser dock att all den litteratur vi använt fortfarande är relevant och kommer således ej påverka kvaliteten på vår uppsats på ett negativt vis.

Inledningsvis tycktes forskningsfältet kring lärmiljö vara relativt stort, något vi idag har motsatt uppfattning kring. Fuller och Unwin är väldigt tongivande på området och de har därmed en given roll i vår modell. På den nationella arenan är Ellström dominant. Trots flertalet titlar uppstod dock snabbt en mättnad i materialet, litet nytt tillkommer i senare litteratur. Ellström kompletterar Fuller och Unwin väldigt väl då uppgiftens betydelse för lärmiljön är central i hans teoribildning. Bristen på teorier kring lärmiljö har givetvis varit något vi upplevt som begränsade. Vi anser dock att de teorier vi valt är väl etablerade och ansedda i forskarsamhället, detta då de är ständigt återkommande inom litteratur på området. Vidare upplever vi att de varit innehållsmässigt väldigt rika och omfattande, något som gjort det möjligt för oss att skapa en i vår mening vid modell. Den abduktiva ansatsen innebär att vi efter införskaffande av data återvänt till teorin, detta gjorde det således möjligt för oss att med en mindre snäv avgränsning ytterligare bredda det teoretiska perspektivet. De källor vi valt anser vi vara förenliga med socialkonstruktionismen. Enstaka teorier har ett miljöpedagogiskt ursprung, trots dess mer kognitiva inriktning upplever vi dock en tydlig relevans även ur ett sociokulturellt perspektiv, då de har utgjort en vidare avgränsning och ytterligare djup.

2.6 Metoddiskussion

Genomgående för vår uppsats och fallstudie har varit ett kvalitativt fokus på medarbetarna, vilket också ställt krav på oss att vara noggranna i processen för att med en god grund kunna analysera och diskutera vad vi kommit fram till. För att reducera invaliditeten har vi försökt hålla tydligt fokus på våra forskningsfrågor.

2.6.1 Datainsamling

Vid insamlingen av data har den teoretiska modell som vi skapat fungerat som en ram för vad vi efterfrågat. Att konstruera en modell utifrån tidigare teorier medför givetvis en risk för feltolkningar och missuppfattningar. Vi har under arbetet med modellen varit medvetna om denna risk och lade därför stor vikt vid ett systematiskt och noggrant tillvägagångssätt. Detta resulterade i en klusteranalys vilken vi redogör för i dess helhet i bilaga A. Vårt tillvägagångssätt är noggrant beskrivet under rubrik 2.2.1.

Vårt primära datainsamlingsverktyg var intervjuerna. Detta val föll sig naturligt då vi som ovan nämnt har haft ett kvalitativt fokus på medarbetarna. Intervjuerna gav oss som författare ett större djup av det fenomen som undersöktes⁵⁹. Den pilotintervju vi genomförde ser vi med positiva ögon tillbaka på då den på många sätt genererade en bättre intervjuguide. Vi genomförde intervjuer med fem medarbetare men kunde redan efter fyra hitta en mättnad i materialet vilket bekräftade att fem var tillräckligt.

Som ett komplement till intervjuerna och med syfte att kartlägga hur organisationen idag arbetar med arbetsplatsen som lärmiljö valde vi att granska de interna dokument som rör detta. ”Dokument anses vara objektiva informationskällor som inte förändras på grund av att de undersöks eller till följd av författarens närvaro”⁶⁰. Denna typ av infor-

⁵⁹ Cohen et al 2007

⁶⁰ Merriam 1994 sid 118

mation gav oss ytterligare djup och bredd av insamlad data. Ytterligare en viktig parameter gällande intervjuerna är respondenternas konfidentialitet vilken utlovades i samband med intervjutillfällena. Vi har strukturerat arbetat för att säkerställa denna, främst genom tematiseringen i databearbetningen vilken integrerar respondenternas svar. Citat har vi använt med stor försiktighet för att inte blottlägga individen. Sammanfattningsvis anser vi att löftet kring konfidentialitet har infriats.

2.6.2 Studiens kvalitet

Vi har genomgående i processen försökt ha med oss begreppen validitet och reliabilitet och fört ständiga diskussioner kring hur dessa tar sig uttryck. Då vi valt att göra en fallstudie är aspekten överförbarhet svår att analysera då syfte och frågeställningar är kontextuellt bundna. Merriam menar dock att vid kvalitativa studier kan reliabilitet avvika från den klassiska definitionen och istället för överförbarhet fokusera på om de resultat som framställs har ”någon mening, att de är konsekventa och beroende”⁶¹. Vi har i vår ansats att säkra reliabiliteten försökt att så utförligt som möjligt förklara de teorier samt dokument som ligger till grund för undersökningen. Vidare har vi använt en metodtriangulering där olika metoder för insamling och analys använts.

Med bakgrund i detta är vårt resultat inte generaliserbart och då uppsatsen designats som en fallstudie har det aldrig varit vår ansats att kunna dra generella slutsatser utan istället belysa ett specifikt fenomen. Detta är vanligt förekommande vid kvalitativa fallstudier⁶². Vår förhoppning är däremot att vi lyckats generera en fungerande teoretisk modell, ett tydligt tillvägagångssätt och ett bra verktyg för upprepning av studien om så önskas. Därigenom har vi fyllt kriterierna för hur pass replikerbar vår studie är⁶³.

Som vi tidigare nämnt är en av oss deltidanställd på Lantmännen. Detta har varit en aspekt vi genom hela processen burit med oss och förhållit oss till. De moment som skulle kunnat ha medfört en potentiell jävsituation har den av oss som inte jobbar på Lantmännen ansvarat för.

⁶¹ Merriam 1994 sid 183

⁶² op. cit

⁶³ Backman 2008

3. Teori

Den abduktiva ansatsen som vi ovan redogjort för innebär att teori är ett återkommande inslag i denna uppsats. Utgångspunkten för uppsatsen är teoretisk och ligger till grund för datainsamlingen. Inledningsvis redogör vi för central terminologi i uppsatsen, därefter följer de teorier vilka inkluderas i den integrerade teoretiska modellen. Avslutningsvis återfinns en fördjupning av de teoretiska aspekter som ligger till grund för vår analys och diskussion.

3.1 Teoretisk begreppsram

Detta första avsnitt i teorin utgör den begreppsram vilken är nödvändig för att läsaren ska förstå vårt brukande av för uppsatsen central terminologi.

3.1.1 Lärande

Med termen lärande avser vi den livslånga process vilken vi anser vara ständigt pågående. Ellström gör ett försök att definiera lärande; ”Med lärande avses här relativt varaktiga förändringar av en individs kompetens som ett resultat av individens samspel med sin omgivning”⁶⁴. Kontextens betydelse för lärande belyses genom Malloch et al definition av termen; ”Learning is a process of change in an individual or group through activity”⁶⁵. Värt att belysa är alltså att den process lärande innebär inte endast kan ske hos individen utan även på gruppnivå. Malloch et al konstaterar att lärande inom sociokulturell teoribildning har en stark kontextuell bundenhet då de skapas genom sociala, organisatoriska och kulturella kontextuella faktorer⁶⁶.

3.1.2 Kompetens

Termen kompetens står i denna uppsats i stark en relation till en faktisk uppgift. En individ är således inte kompetent i allmänhet utan mer eller mindre kompetent i förhållande till dess uppgift. Illeris hävdar att dess uppgiftsorientering gör begreppet mer säljbart inom organisationer⁶⁷. En ökad kompetens innebär en ökad förmåga att lösa morgondagens uppgifter vilket givetvis ökar chanserna till en ökad lönsamhet.

”The concept of competence captures something central in the current situation of learning and qualification. It is ultimately concerned with how a person, an organization or a nation is able to handle with a relevant, but often unforeseen and unpredictable problematic situation, because we know with certainty that late modern development constantly generates new and unknown problems, and the ability to respond openly and in an appropriate way to new problematic situations is crucial in determining who will manage in the globalized market society.”⁶⁸

Vikten av en ständig kompetensutveckling betonar Illeris väl ur ett framtidsperspektiv; samhällets utveckling kräver att morgondagens organisationer utvecklas i samma takt. Vi vill dock förtydliga att vår ståndpunkt är att en individ, grupp eller organisation kan vara mer eller mindre kompetent även i relation till den uppgift de står inför redan idag. En kompetensutveckling kan således leda till att dagens uppgifter löses på ett mer effektivt eller på annat sätt bättre vis.

⁶⁴ Gustavsson et al 1996

⁶⁵ Malloch et al, 2010, sid 10

⁶⁶ op. cit, sid 23

⁶⁷ op. cit

⁶⁸ op. cit, sid 42

3.2 Integrerad teoretisk modell

Denna modell, vilken vi anser vara uppsatsens utgångspunkt, är en integrering av olika teoretiska modeller vars gemensamma tema är lärmiljö. Texten inleds med en åtskild redogörelse för teorierna, vi har valt en sådan redovisning då denna bäst speglar vårt tillvägagångssätt. Det sker sedan en tematiserad integrering av teorierna vilket mynnar ut i en egenskapad teoretisk modell. Begreppet god lärmiljö används av oss i den integrerade modellen, denna term är dock en fusion av de begrepp som används i nedanstående teorier; ”Expansive learning culture/environment” och ”stödjande lärmiljö”⁶⁹. Tematiseringen av kvalifikationerna är gjorda utifrån följande begrepp; Uppgift, Organisation, Individ och Ledarskap. Denna tematisering följer sedan genom återstående delar av uppsatsen. Avsnittet avslutas med att vi ställer vår teori i förhållande till socialkonstruktionism och det sociokulturella perspektivet.

3.2.1 Ellström

I såväl internationell som nationell forskning är Ellström ett frekvent återkommande namn. Individ och omvärld är två aktörer vilka innehar en central roll i Ellströms teori-bildning, i fråga kring lärmiljö tillför han ytterligare en faktor vilken vi anser vara av stor betydelse; arbetsuppgiftens utformning. Övriga teorier vilka vi presenterar nedan anser vi missar en dimension då de i mångt och mycket bortser från uppgiftens betydelse, därmed tillför Ellströms teori ett perspektiv vilket annars hade gått förlorat. Att Ellström inkluderar uppgiftens betydelse är föga förvånande då hans teori bygger på två olika sorters lärande där skillnaden i mångt och mycket ligger i uppgiftens utformning.

Den lägre ordningens lärande, anpassningsinriktat lärande, innebär att individen lär sig något genom en given uppgift, mål eller förutsättning. Den högre ordningens lärande, utvecklingsinriktat lärande, innebär istället att individen själv ansvarar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften. Givetvis finns det nyanser mellan de olika formerna av lärande där exempelvis uppgiften kan vara given men resultatet är inte på förhand givet så som det exempelvis ofta är vid monotom produktion⁷⁰. Med utgångspunkt i de olika formerna av lärande konstruerar Ellström sex olika faktorer vilka är betydande för lärmiljön. Utgångspunkten, vilken vi anser är av vikt att belysa, för de sex faktorerna beskriver Ellström enligt följande;

”En bärande tanke bakom resonemanget är nödvändigheten av en kontinuerlig och växelverkande utveckling av individ och verksamhet. Å ena sidan sätter en befintlig verksamhet ofta bestämda gränser för berörda individers utvecklingsmöjligheter. Å den andra sidan visar erfarenheten även på det omvända, nämligen hur begränsningar i individers kompetens och andra subjektiva handlingsförutsättningar (t ex kulturellt betingande föreställningar) kan begränsa möjligheterna till bestående verksamhetsutveckling”⁷¹

Att Ellströms två avgörande faktorer är omgivningen och individen blir tydligt i ovan citerad text. Av de sex faktorer han räknar upp är fem av dessa enkla att placera in under individ, ledarskap eller organisation, den sjätte, betydelsen av arbetsuppgifter med hög lärande potential, urskiljer sig dock och gör teorin i vår mening mer dynamisk i förhållande till övriga teorier som redogörs för nedan. Uppgiftens betydelse för lärande återfinns i två dimensioner, av stor betydelse är uppgiftens komplexitet i förhållande till individens kompetens, den andra dimensionen utgörs av graden av autonomi/kontroll

⁶⁹ Den förstnämnda används av Evans, Fuller och Unwin, den sistnämnda hör hemma i Ellströms teori.

⁷⁰ Gustavsson et al 1996

⁷¹ op. cit sid 165

det vill säga på vilken del av skalan uppgiftens rör sig vad gäller utvecklingsinriktat kontra anpassningsinriktat lärande⁷². Ellströms samtliga sex faktorer redogörs för i en tematiserad version i bilaga A, den uppmärksamme läsaren återfinner då sju punkter. Vi har valt att i tematiseringen dela upp punkten ”betydelse av erfarenhetsutbyte och reflektion”⁷³ i två punkter då vi anser att erfarenhetsutbyte bör tematiseras under organisation och reflektion under individ.

3.2.2 Billett

För att ytterligare bredda perspektivet på uppgiftens betydelse tar vi hjälp av Billetts distinktion mellan rutinartade arbetsuppgifter och icke-rutinartade arbetsuppgifter. I Billetts mening leder båda två till lärande, om än av olika art. Billett menar att de båda kräver såväl tänkande som handlande vilket leder till att man konstruerar ny kunskap alternativt förstärker och förfinar befintlig kunskap⁷⁴. I vår integrerade teoretiska modell utgår vi ifrån att förekomsten av de båda är en garant för en god lärmiljö.

Rutinartade arbetsuppgifter definieras enkelt genom dess frekvens; vanligt förekommande arbetsuppgifter är rutinartade arbetsuppgifter, definitionen är således inte kopplad till uppgiftens svårighetsgrad. Att även rutinartade arbetsuppgifter är av godo på en arbetsplats slår Billett tydligt fast; ”This kind of learning is essential for performance at work, because it strengthens the knowledge we use in responding to these tasks”⁷⁵. Genom att utföra rutinartade arbetsuppgifter förbättras prestationen i just dessa uppgifter vilket i sin tur leder till tillfredsställelse över att ha uppnått målet⁷⁶. Icke rutinartat arbete leder till ny kunskap, detta genom nödvändig problemlösning. För att åstadkomma sådan problemlösning använder vi redan befintlig kunskap för att skapa förståelse för det problem vi står inför. Billett betonar att en arbetsuppgift ofta innehåller för individen kända komponenter såväl som okända. Således går det inte alltid att göra en knivskarp distinktion mellan rutinartade och icke-rutinartade arbetsuppgifter.⁷⁷

3.2.3 Evans, Fuller och Unwin

Vi har ovan konstaterat att Ellströms namn är frekvent återkommande vad gäller teori- bildning inom lärande, att så är fallet även vad gäller Fuller och Unwin är otvivelaktigt. Deras forskning har resulterat i åtskilliga kriterier för en god lärmiljö. Vi har valt att i vår integrerade teoretiska modell inbegripa två olika modeller vilka författarna presenterar i två skilda verk⁷⁸, detta då vi anser att de belyser olika sidor av en lärmiljö och att de på ett verksamt vis kompletterar såväl varandra som Ellström och Billett.

Från boken ”Improving workplace learning” hämtas den ena modellen vilken Fuller och Unwin är huvudsakliga författare till men även Evans och Hodgkinson är medskapare som författare till boken. Modellen beskrivs i ljuset av empirisk forskning utförd på olika arbetsplatser inom skilda sektorer och med respondenter med varierande arbetslivserfarenhet. Vi anser att modellen mycket starkt betonar de organisatoriska faktorerna, detta bekräftas av följande citat ”In this diagram, organizational characteristics that relate more directly to work organization (team-working, learning new skills/jobs, ex-

⁷² Gustavsson et al 1996

⁷³ op. cit sid 169

⁷⁴ Billett 2001

⁷⁵ op. cit sid 22

⁷⁶ op. cit

⁷⁷ op. cit

⁷⁸ Evans 2006 och Malloch et al 2010

panded job design) are highlighted”⁷⁹. Kontrasten till Ellströms teori vars utgångspunkt återfinns i uppgiftens betydelse anser vi här vara av godo för att kunna belysa olika dimensioner av en god lärmiljö. Samtliga kriterium för en ”expansive learning culture/environment” återfinns i tematiserad form i bilaga A.

Ytterligare en modell över ”expansive/restrictive learning environments” återges i den aktuella boken ”The SAGE Handbook of Workplace Learning”⁸⁰. Vi anser att denna modell tillför en ny dimension då den inte endast emfaserar organisatoriska faktorer utan även hur individer lär genom olika former av deltagande. Fuller och Unwin menar att modellen

”presents two broad categories of expansive and restrictive features: (a) those that arise from understandings about organizational context and culture (e.g. job design, organization of work, and distribution of knowledge and skills) and; (b) those which relate to understandings of how employees learn through different form of participation”⁸¹.

3.2.4 Lave och Wenger

Vi har inspirerats av ovan nämnda författares teorier, framförallt hämtar vi från dem en enligt oss lyckosam metaforisk terminologi. Lave och Wenger beskriver att individen för att kunna lära måste ha tillträde eller ”access” till ”community of practice”, härefter fritt översatt till ”den lärande arenan”⁸². Faktorer inom den lärande arenan är t ex pågående aktiviteter, information och diverse andra resurser⁸³. Författarna menar att det inom den lärande arenan måste finnas en transparens för att individen på ett gynnsamt vis ska kunna interagera med sin omvärld, denna transparens beskriver de målande nog i följande citat; ”The black box can be opened, it can become a ’glass box’”⁸⁴.

Att Lave och Wengers teori inte används på samma vis som de teorier vi presenterat ovan beror på den avgränsning vi gjort i litteratursökningen. Vi har i största möjliga mån försökt avgränsa oss till teorier vilka definierar en god lärmiljö, Lave och Wengers teori är snarare en förklaring av hur individer lär på arbetet. Dessutom upplever vi att de faktorer som Lave och Wenger menar krävs för att en individ ska lära och som vi redogjort för ovan är ganska oskarpa till sin natur. Likväl anser vi att Lave och Wengers syn på lärande och deras terminologi passar väl in i såväl det socialkonstruktionistiska som det sociokulturella perspektivet. Glasboxen utgör den konstruktion som vi valt att kalla lärmiljö, lärande skapas då individen samspelar med sin kontext inom konstruktionen.

3.2.5 Fusion av teorier – vår modell

Vi har ovan presenterat de teorier vilka vi nu kommer integrera i en modell, vi anser att vi genom denna integrering åstadkommit en modell vars betoning återfinns inom såväl uppgiften, organisationen, ledarskapet och individen, en sådan triangulering hade varit omöjlig om endast en modell hade brukats. Tematiseringen, vilken återfinns i bilaga A, resulterar nedan i en modell vilken sammanfattar de olika teman kriterium i ett antal punkter. Lave och Wengers teori finns alltså ej med i form av kriterium på en god lärmiljö, däremot utgör den ramen inom vilken vi presenterar, och läsaren förstår vår modell.

⁷⁹ Evans et al 2006 sid 60

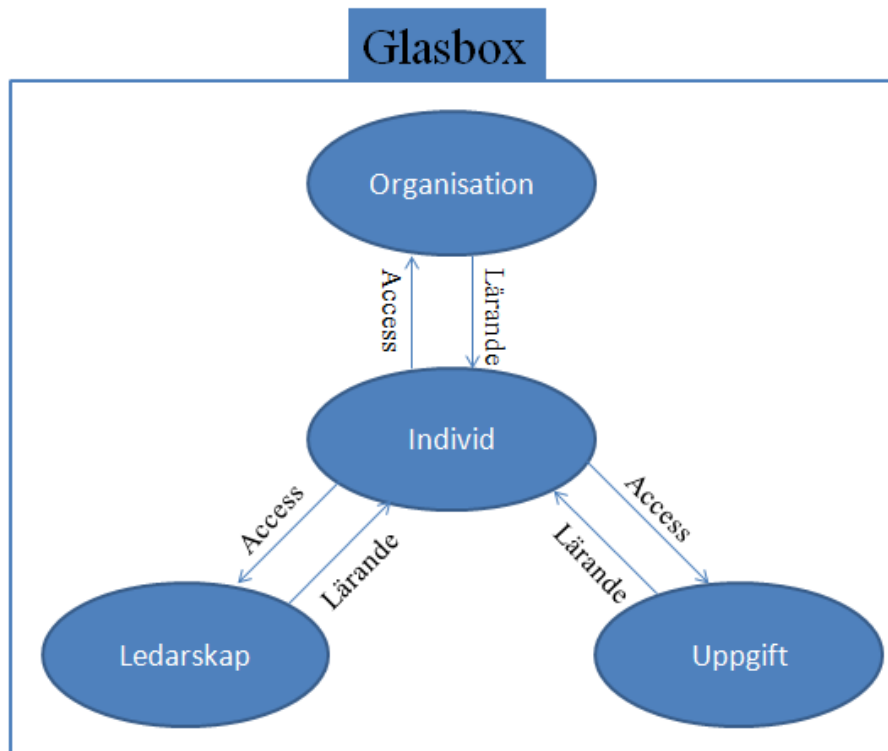
⁸⁰ Malloch et al 2010

⁸¹ op. cit sid 50

⁸² Lave och Wenger 1991

⁸³ ibid

⁸⁴ ibid



Figur 2. Glasbox, egen konstruktion

Uppgift

- Arbetsuppgifter där uppgift/metod/resultat inte alltid är given
- Tillräckligt komplexa arbetsuppgifter
- Förekomst av såväl rutinartade som ickerutinartade
- Tillfälle att lära nya arbetsmoment

Organisation

- Inom arbetsgruppen sker erfarenhetsutbyte
- Allas kunskaper inom arbetsgruppen tas tillvara
- Samarbete sker mellan gruppens medlemmar
- Miljön stimulerar intern rörlighet och karriärutveckling

Individ

- Handlingsutrymme att utnyttja sin fulla kompetens och få pröva egna idéer
- Värdesättande av teoretisk och teknisk kompetens
- Synen på individen som ett lärande subjekt
- Tid och forum för reflektion

Ledarskap

- Delaktighet i målformulering, planering, verksamhetsutveckling och beslutsfattande
- Tid för ledare att stödja lärande och utveckling bland medarbetarna
- Medarbetarutveckling används för att sammanföra individuella och organisatoriska mål

3.2.6 Modellens funktion – en definition av god lärmiljö

Modellen, vilken tillsammans med de kriterier vi redogör för under figuren, utgör i denna studie definitionen av en god lärmiljö. Lave och Wengers metaforiska glasbox är den ram inom vilken det bör råda full transparens för att individen och gruppen ska kunna lära på bästa vis. Individen, vilken innehar en central roll i figuren, måste kunna få access till den lärande kontexten vilken utgörs av ledarskapet, organisationen och uppgiften, definitionen på hur en god kontext ser ut utgörs av punkterna ovan. Punkterna är ett resultat av den integrering och tematisering vi gjort av de utvalda teorierna. Genom att tematisera punkterna (se bilaga A) har vi kunnat reducera antalet och formulera kriterium vilka inbegriper de centrala delarna i samtliga teorier. Modellen och punktlistan utgör således vår definition av en god lärmiljö.

3.2.7 Modellens relation till socialkonstruktionism och sociokulturellt perspektiv

Något bör nämnas om modellens relation till denna uppsats vetenskapliga tradition och syn på lärande, låt oss börja med den förstnämnda. Två saker är här väl värda att nämna, för det första vill vi konstatera vad modellen egentligen är; en konstruktion och ingenting annat. Modellen bygger på en integrering av flera tidigare sociala konstruktioner i form av teorier kring lärmiljö. Vidare utgör den en förklaring eller en definition av en annan social konstruktion; en god lärmiljö. Att individen fått en central roll i denna konstruktion är ingen tillfällighet, inom socialkonstruktionismen är individens samspel med dess omgivning av central betydelse, det är i detta samspel som konstruktioner skapas, omprövas, justeras och bryts ner. Detta samspel visualiseras och definieras i modellen som individens möjlighet till access till övriga funktioner inom lärmiljön.

Vad gäller modellens relation till det sociokulturella perspektivet finns det ett par konstateranden att göra. För det första att Fuller och Unwin, vars teorier är tongivande i modellen, tydligt själva utgår från ett sociokulturellt perspektiv, detta är givetvis något som återspeglas i modellens utformning. Vidare är figuren, eller om du så vill glasboxen, en visuell konstruktion av en god lärmiljö, inom denna konstruktion ryms såväl individen som dess kontext. Lärande sker ur ett sociokulturellt perspektiv genom individens samspel med dess kontext, detta poängterar exempelvis Säljö⁸⁵. Samspelet mellan individen och kontexten belyses återigen genom pilarna vilka benämns som access. Slutligen vill vi konstatera att de riktade pilarna mellan individen och dess kontext utgör den process vilket lärande innebär inom det sociokulturella perspektivet. Får individen access till en god kontext (i det här fallet en god lärmiljö) sker lärande i form av en pågående process, detta visualiseras genom pilarna vilka aldrig upphör att finnas. Att varken individens lärande eller den kontext denne befinner sig i är statisk konstaterar Lave då hon menar att lärande måste förstås som föränderligt deltagande i en föränderlig miljö⁸⁶.

⁸⁵ Säljö 2000

⁸⁶ Lave, Jean.: Learning, apprenticeship, social practice. Nordisk Pedagogik, 17(3), sid 140–151, 1997

3.3 Fördjupade teoretiska aspekter

Under denna rubrik återfinns teorier vilka är utvalda med anledning av det resultat som framkommit i datainsamlingen, måttstocken för detta urval har således varit vilka utvecklingsmöjligheter som åskådliggjorts och vilka tillvägagångssätt vi anser vara lämpliga för att vidare utveckla lärmiljön inom organisationen. Teoriredovisningen är med anledning av ovanstående argumentation klassificerad utefter utvecklingsmöjligheternas teman.

3.3.1 Uppgiftens utformning

Den centrala aspekten inom ramen för uppgiftens påverkan på lärande är inte *att* vi lär genom uppgiften utan *hur* vi lär genom denna. Ellström gör en distinktion mellan anpassningsinriktat lärande och utvecklingsinriktat lärande där graden av autonomi är den huvudsakliga skiljelinjen. I nedanstående modell visas graderingar på denna skala, Ellström menar att reproduktivt och produktivt lärande kan klassificeras som anpassningsinriktat lärande, problemstyrt och kreativt lärande rubriceras däremot som utvecklingsinriktat lärande.⁸⁷

Typer av lärande / lärandenivåer				
Aspekt av lärandesituationen	Reproduktivt lärande	Produktivt lärande Metodstyrt	Problemstyrt	Kreativt lärande
Uppgift	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Givet	Ej givet	Ej givet	Ej givet

Figur 3. Fyra typer av lärande som en funktion av det handlingsutrymme (frihetsgrader) som finns i lärandesituationen⁸⁸

Ellström är noga med att poängtera att såväl anpassningsinriktat som utvecklingsinriktat lärande är av godo och att det är situationen som avgör vilken typ av lärande som är att föredra. Anpassningsinriktat lärande ”är en nödvändig form av lärande för att kunna behärska elementära principer och regler, och för att kunna hantera återkommande problemsituationer⁸⁹. Utvecklingsinriktat lärande medför å andra sidan att individen eller gruppen lär sig att formulera problem och inte endast att lösa givna problem⁹⁰. Utvecklingsinriktat lärande medför en större skicklighet i att analysera hur problemet uppstått och kan åtgärdas, detta kan i sin tur leda till utvidgat ansvarsområden⁹¹. Utvecklingsinriktat lärande sker dock ej per automatik;

”more qualified learning at work – learning beyond simple adaption- presupposes both a workplace designed to promote learning and employees with sufficient knowledge and skills to be able to identify and make sense of the opportunities for learning encountered at work.”⁹²

⁸⁷ Gustavsson et al 1996

⁸⁸ Ellström, Per-Erik, Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv, 1. uppl., Publica, Stockholm, 1992 sid 71

⁸⁹ Gustavsson et al 1996 sid 151

⁹⁰ op. cit

⁹¹ op. cit

⁹² Ellström et al Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work”, Journal of Workplace Learning, Vol. 20 Iss: 2 pp. 84 – 97, 2008 sid 95

3.3.2 Kollektivt lärande

Under denna rubrik belyses definitionen av kollektivt lärande såväl som betydelsen av densamma. Vidare redogörs för olika nivåer och kontexter inom vilka kollektivt lärande kan skapas.

3.3.2.1 Funktioner inom kollektivt lärande

I litteratur på temat kollektivt lärande finns det en frekvent återkommande argumentation för fenomenets vara; t ex Döös et al använder Volvo som exempel för att belägga att en individ omöjligt kan konstruera en bil själv, det krävs samverkan och samarbete ur vilket det uppstår kollektiv kompetens⁹³. Denna kollektiva kompetens kan ses som en synergieffekt vilken hade varit omöjlig att åstadkomma för den enskilda individen⁹⁴.

Granberg och Ohlsson problematiserar begreppet på en djupare nivå där de konstaterar att kollektivt lärande är såväl kontextuellt beroende som avhängigt arbetets syfte och uppgift. De menar att det är ”genom att identifiera tolka och förstå uppgiften som teamet skapar förutsättningar för kollektivt medvetande i betydelsen gemensam förståelse”⁹⁵. Uppgiftens centrala betydelse för den kollektiva kompetensen har i deras mening samma betydelse som för individens kompetens; individen eller kollektivet kan inte vara kompetenta i allmänhet utan endast i relation till en uppgift⁹⁶. Lärandets kontextuella avhängighet är betydande, kontexten utgörs av såväl arbetsplatsen, inom vilken det kollektiva lärandet sker, som utanför arbetsplatsen där individen ingår i otaliga kontexter vilka samtliga bidrar till att utveckla förståelsen och därmed lärandet.

Utöver kontexten och uppgiftens betydelse belyser Sandberg betydelsen av mål för att gynna den kollektiva kompetensen. Sandberg menar att nödvändig intern kommunikation måste vägas upp med tydliga mål med verksamheten för att motverka att kommunikationen sker för sakens skull⁹⁷. Ytterligare en faktor vilken är av betydelse för att kollektivt lärande ska ske är möjligheten till gemensam reflektion, sådan reflektion bör kännetecknas av en ifrågasättande hållning av problemlösande karaktär.⁹⁸

3.3.2.2 Kollektivt lärande på olika i nivåer och i olika kontexter

Mycket av den teori vilken berör kollektiv kompetens är inriktad på arbetsgruppens samlade kompetens, inte sällan är arbetsgruppen definierade som ett ”team” vars målsättning är gemensam. Ett sådant team kan arbeta med väldigt likartade arbetsuppgifter och samlas under en och samma chef, de kan också finnas i form av en projektgrupp där uppgifterna vitt skiljer sig åt. För att åstadkomma kollektivt lärande i ett team påpekar Sandberg att de

”bästa förutsättningarna för detta ges om samtliga teammedlemmar kan tillföra teamet information och reflektioner kontinuerligt, utifrån sin egen kompetens och kompetensutveckling, under ett gott samarbetsklimat som gör synergieffekter möjliga. Ytterligare villkor för ett lärande team är således allas medverkan, fortlöpande information och reflektion samt en öppen kommunikation”⁹⁹.

⁹³ Backlund et al 2001

⁹⁴ Döös, Marianne & Wilhelmson, Kollektivt lärande; om betydelsen av interaction i handling och gemensam handlingsarena, Pedagogisk forskning i Sverige, nr 10, sid 209-226, 2005

⁹⁵ Granberg, Otto & Ohlsson, Jon, Kollektivt lärande i team; om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet, Pedagogisk forskning i Sverige, nr 10, sid 227-243, 2005, sid 234

⁹⁶ Granberg och Ohlsson 2005

⁹⁷ Sandberg, Håkan, Team i utveckling: kvalitetsarbete inom offentlig verksamhet, Studentlitteratur, Lund, 1997

⁹⁸ Granberg och Ohlsson 2005

⁹⁹ Sandberg 1997 sid 137

Döös et al belyser i sin forskning att kollektivt lärande kan åstadkommas även utanför arbetsgruppen. Hela organisationen kan vara en arena för kollektivt lärande, på samma vis kan även ett nätverk, virtuellt eller fysiskt utgöra en bas för detsamma. På organisatorisk nivå liknar förutsättningarna de som finns inom en arbetsgrupp. Inte sällan binds organisationens medlemmar samman med gemensamma mål och visioner. Anledningen att dela sin kompetens och erfarenhet är stor då det inte sällan gynnar kollektivet. Differensen till vad Döös et al kallar nätverk är dock något större. De menar att kollektivt lärande inte endast sker inom en arbetsgrupp eller en organisation. Individer och därmed organisationer lär genom interaktion med hela dess omvärld. De påpekar att förutsättningarna för lärande inom ett nätverk skiljer sig något från organisationen då denne oftast grundas i kontroll, hierarki, rutiner och stabilitet, nätverkets grundprinciper är istället samarbete, kontakter, relationer och flexibilitet.¹⁰⁰

3.3.3 Reflektionens betydelse för lärande

Yrkeskunnande och kompetens är dynamiskt och ständigt under utveckling, ofta i form av att förbättra handlingar som uppstår i nya situationer som kräver nya lösningar. Detta görs oftast genom reflektion av tidigare tillvägagångssätt och genomförda handlingar. Det reflektiva handlandet avser återkommande reflektion över utförd uppgift. Sådan reflektion förutsätter individens förmåga till ”distansering, alternativtänkande och kritisk analys av tankemässiga och andra förutsättningar för handlandet”¹⁰¹.

3.3.3.1 Reflektion i handling och reflektion av handling

Tänkandet är ofta knutet till situationer och sker samtidigt som man agerar¹⁰². Schön skiljer på två olika typer av reflektion. Reflektion i handling och reflektion av handling (fritt översatt från engelska). Den förstnämnda innebär en slags kontinuerlig och pågående reflektion av individen själv under det att handlingen utförs¹⁰³. Denna sorts reflektion börjar ofta med ett försök att lösa ett problem. Tänkandet sker inom bestämda ramar, och lösningen handlar ofta om att dessa ramar ifrågasätts. Att göra de omedvetna ramarna tydliga och att kritisera dem är målet¹⁰⁴. Reflektion i handling kan gälla vad som helst av betydelse för situationen och kan antingen göras på ett ögonblick eller pågå i dagar. Signifikativt för denna sorts reflektion är att individen fortfarande kan påverka situationen till skillnad från den reflektion som sker i efterhand¹⁰⁵. Reflektion av handling sker ofta i olika former av utvärdering efter avslutad uppgift där handlandet och resultatet ofta är i fokus¹⁰⁶.

3.3.3.2 Forum för reflektion

Att reflektera över sitt arbete eller insats är vanligtvis något som inte prioriteras i dagens organisationer då uppgifter och projekt ofta avlöser varandra omgående. Att avsätta tid och skapa ett forum för reflektion för såväl individ som grupp prioriteras sällan då det ofta ”inte hinns med då det dagliga arbetet måste skötas”. Sådant resonerande kan resultera i utebliven utveckling av såväl arbetsprocesser som medarbetarnas kompetensutveckling¹⁰⁷.

¹⁰⁰ Backlund et al 2001

¹⁰¹ Gustavsson et al 1996 sid 158

¹⁰² Schön, Donald A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Repr., Ashgate, Aldershot, 2003

¹⁰³ Schön, Donald A., 2003

¹⁰⁴ ibid

¹⁰⁵ ibid

¹⁰⁶ ibid

¹⁰⁷ ibid

“The practice of periodically stepping back to ponder the meaning of what has recently transpired to us and to others in our immediate environment. It illuminates what others and we have experienced, providing a basis for future action. In particular, it favours the process of inquiry, leading to an understanding of experience that may have been overlooked in practice. / . . . / It typically is concerned with forms of learning that seek to inquire about the most fundamental assumptions and premises behind our practices”¹⁰⁸

Vidare belyser Raelin detta som en kollektiv process som görs tillsammans som grupp och inte individer:

“Reflection brings to the surface – in the safe presence of trusting peers – the social, political, and emotional data that arise from direct experience with one another”¹⁰⁹.

En reflektiv praxis öppnar för en kollektiv tolkning och värdering av planer och utförda handlingar. Vi utsätter oss alltså för en sorts översyn av andra, men ändå i en trygg och kreativ miljö¹¹⁰. Resultatet kan vara validering av kunskap, antaganden, tagna beslut och framtida arbetsprocesser. Genom denna dialog uppstår såväl ett individuellt som organisatoriskt lärande. Genom att medarbetarna reflekterar tillsammans och i ett forum skapat av organisationen stärks kulturen för reflekterande och individerna uppmuntras att dela med sig av såväl goda som dåliga erfarenheter utan risk för repressalier. Vidare värdesätter en sådan kultur nya upptäckter och experimentlusta hos individen och gruppen¹¹¹. Vilka är då förutsättningarna och effekterna av reflektion i grupp ur ett organisatoriskt perspektiv?

Woerkom belyser vikten av att såväl individen som organisationen bör reflektera och lära av begångna misstag. Vidare beskriver Woerkom att som ett resultat av denna reflektion uttrycker individen sin vision om framtida förbättringar och lösningar. Att individen själv framställer sin vision till gruppen är viktigt och konstruktivt för organisationen och verksamheten. Avslutningsvis anser Woerkom att om kunskap, insikter och visioner inte delas kommer organisationen inte att kunna dra nytta av det, och individerna kommer att frustrerade i försök att ändra processerna och arbetssätten.¹¹²

Raelin tar upp två andra parametrar vad gäller effekter av reflektion. Dels kan den fungera som utmanande av grupp tänkande där gruppens normer ifrågasätts och utmanas. Detta kan vara svårt och tufft men välbehövligt för gruppens vidare utveckling. Dels pratar Raelin även om utrymme för feedback och experimenterande. Feedback är nödvändigt för att kunna lära av konsekvenserna av våra handlingar. Medarbetarna jobbar i ett socialt sammanhang och har ett behov av stöd för tankar och idéer och att ges handlingsutrymme att omvandla dessa idéer till praktik.¹¹³

¹⁰⁸ Raelin, J.A. ”I dont have time to think!” versus the art of reflective practice, Reflections, Vol 4 No. 1, pp. 66-79, 2002 b

¹⁰⁹ Raelin, 2002, sid 66

¹¹⁰ op. cit

¹¹¹ op. cit

¹¹² Woerkom, M, ”Critical reflection at work. Bridging individual and organizational learning”, PhD thesis, Twente University, Enschede/print Partners, Ipskamp 2003

¹¹³ Raelin 2002

3.3.4 Ledarskapets påverkan på lärande

Under denna rubrik presenterar vi teoribildning vilken belyser vikten av såväl prestations- som lärandemål. Även individens möjlighet till påverkan av målen belyses med hjälp av teori.

3.3.4.1 Betydelsen av (höga) prestations- och lärandemål

Att formulera mål för verksamheten är ofta en för ledaren central uppgift. Forskning kring målstyrning expanderade enormt under 1980-talet, sedan dess har det skett en utvidgning av forskningsområdet där fokus har förflyttats från att endast belysa det slutgiltiga resultatmålet till att istället fokusera på vägen dit, vikten av processmål, lärandemål och medarbetarens möjlighet till påverkan av målformuleringen¹¹⁴.

Att mål för prestation är mer verksamma då de är tydligt och precist formulerade är föga förvånande. Ellström menar att ”klara, tydliga och konsistenta mål för en verksamhet är viktigt för att främja människors motivation och möjligheter till lärande”¹¹⁵. Locke och Latham konstaterar också att högt satta mål vilka tycks vara svåra att nå genererar bättre prestationer än lägre satta mål, en förutsättning för att denna korrelation ska vara giltig är dock att individen har en faktisk möjlighet att nå målet och att det inte finns andra mål vilka är motstridiga¹¹⁶. Höga mål verkar motiverande då de kräver mer för att åstadkomma måluppfyllelse än lägre satta mål, när sådan måluppfyllelse nås ser individen att denne har möjlighet att växa och ta sig an nya utmaningar i sitt arbete, en förutsättning är dock att målen upplevs vara viktiga och meningsfulla¹¹⁷. Att högt satta prestationsmål dessutom kan leda till lärande konstaterar Locke et al;

”High goals lead to greater effort and /or persistence than do moderately difficult, easy or vague goals. /.../ because performance is a function of ability and motivation, goal effects also depends upon having the requisite task knowledge and skills. Goals may simply motivate one to use one’s existing ability, may automatically ‘pull’ stored task-relevant knowledge into awareness, and/or may motivate people to search for new knowledge. The latter is most common when people are confronted by new, complex tasks.”¹¹⁸

Målen relation till lärande är dubbelriktad där påverkan sker åt båda hållen. Ovanstående citat konstaterar att målen utformning är avgörande för det lärande som sker, även Ellström menar att målen är avgörande för vilken typ av lärande som uppstår¹¹⁹. Den omvända relationen; lärandets påverkan på målen och i slutledet prestationen belyser Seijts et al. De menar att prestationsmål endast är effektiva då individen redan har all den kunskap som krävs för att lösa uppgiften, då uppgiften är av mer komplex art menar de dock att det är mer verksamt med lärandemål vilka konkretiserar vilka kompetenser som krävs för att individen ska kunna slutföra uppgiften och hur denne ska kunna tillgodose sig dessa kompetenser¹²⁰. Detta medför att målet och arbetet för att nå detta uppfattas som en process snarare än en resa med ett på förhand givet mål. Locke et al understödjer detta genom att konstaterar att prestationsmål för uppgifter, vilka kräver att individen vidgar sin kompetens, lätt kan leda till tunnelseende;

¹¹⁴ Locke, Edwin A & Latham, Gary P, New Directions in Goal-Setting Theory, Current Directions in psychological Science, Volume 15, Number 5 sid 265-268, 2006

¹¹⁵ Gustavsson et al 1996 sid 165

¹¹⁶ Locke et al 2006

¹¹⁷ op cit

¹¹⁸ op. cit sid 265

¹¹⁹ Gustavsson et al 1996

¹²⁰ Seijts, G.H., Latham, G.P, Tasa, K., & Latham, B.W. Goal-Setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. Academy of Management Journal, 47, sid 227-239, 2004

”...a focus on reaching the goal rather than acquiring the skills required to reach it. In such cases the best results are attained if a learning goal is assigned – that is a goal to acquire the requisite task knowledge”¹²¹.

Seijts et als forskning visar på att precisa och väldefinierade lärandemål på lång sikt leder till bättre prestation än mål vars syfte endast är att individen ska göra sitt främsta eller att individen ska prestera något precist (prestationsmål). Vidare fann de tydliga bevis för att individens hängivenhet (commitment) var större då målen formulerades i syfte att lära snarare än att prestera, detta kan ses som en av förklaringarna till att lärandemål i många fall också leder till bättre prestation.¹²²

3.3.4.2 Det deltagande ledarskapet

Beslutsfattande och målsättande betraktas ofta som en syssla vilken hör hemma i ledarens domän. Att göra medarbetaren delaktig i denna process tycks dock ha flera fördelar. Ellström poängterar vikten av att

”de individer som ska arbeta för att förverkliga målen förstår och accepterar målen; har varit delaktiga i formulering och diskussion av målen; att det finns tillfälle att reflektera över målen i relation till arbetsformer och uppnådda resultat, och även att, när så erfordras, ta initiativ till förändringar av mål och arbetsformer.”¹²³

Locke et al menar att mål blir effektiva då de utformas gemensamt, målstyrning blir då inte endast ett sätt att mäta prestation utan också ett sätt för individen att påverka dennes arbetssituation. Mål som individen accepterar och förstår fungerar vägledande och skänker mening till de aktiviteter denna ska utföra.¹²⁴

Ellström menar att ”processen att formulera, diskutera och kritiskt pröva en verksamhets mål är lika viktig eller viktigare än de konkreta mål som finns formulerade i olika typer av dokument”¹²⁵. Något mer precis blir Yukl då han formulerar fyra potentiella fördelar med att inbegripa medarbetarna i beslutsfattandet och målformuleringarna; (1) Kvalitetssäkring av beslut, att involvera flera personer i beslutsfattandet ökar förmodligen också beslutets kvalitet då medarbetare exempelvis besitter information eller kompetens vilken ledaren saknar. (2) Accepterande av beslut, delaktighet i beslutsfattandet borgar för att de som berörs av beslutet också kan identifiera sig med detta och förstå dess bakomliggande orsaker. Ökad motivation till följd av delaktighet leder oftare till en framgångsrik implementering. (3) Tillfredsställelse över beslutsprocessen, tillfredsställelse skapas ofta då medarbetaren varit involverad i beslutsprocessen innan beslutet slutligen fattades. Huruvida dennes inflytande över beslutet varit stort eller ej är här inte det centrala, huvudsaken är att medarbetaren fått möjligheten att framföra och argumentera för sin sak. (4) Utveckling av deltagande kompetens, att inbegripa medarbetaren i beslutsfattandet leder till att denna utvecklar såväl sin kompetens som självförtroende vad gäller beslutsfattande. Denne blir således mer skicklig på att identifiera ett problemområde och möjliga tillvägagångssätt.¹²⁶

¹²¹ Locke et al 2006 sid 266

¹²² Seijts et al 2004

¹²³ Gustavsson et al 1996 sid 165

¹²⁴ Locke et al 2006

¹²⁵ Gustavsson et al 1996 sid 166

¹²⁶ Yukl, Gary A., Leadership in organizations, 7. ed., Pearson Education, Upper Saddle River, N.J., 2010

4. Resultat och analys

Under denna rubrik återfinns resultatet av vår datainsamling vilken integreras med redan presenterad teoribildning i syfte att skapa en djupgående och problematiserande analys. Under varje tema och rubrik presenteras först insamlad data, därefter följer en analys av densamma. Datainsamlingen bygger på såväl dokumentgranskning som intervjuer och där inget annat anges är den redovisade datan hämtad från intervju. Underordnad den övergripande tematiseringen, vilken är genomgående för hela denna uppsats, återfinns i analysen en tematisering vilken bygger på våra forskningsfrågor. Föremål för analys är här de två inledande frågorna; ”Vilka förutsättningar finns för att generera lärande på arbetsplatsen?” och ”Vilka utvecklingsmöjligheter finns det i avseende att förbättra lärmiljön?”

4.1 Uppgift

Vid kartläggandet av uppgiftens påverkan på medarbetarnas lärande stod det tidigt klart att respondenterna i mångt och mycket hade likartade arbetsuppgifter. Vad gäller datan från dokumentgranskningen kring uppgiftens betydelse för individens lärande och kompetensutveckling är denna bristfällig. Det konstateras dock att Lantmännen är en populär arbetsgivare och att de är duktiga på att behålla sina medarbetare, anledning till detta tror de själva är ”Utmaningar, en inspirerande företagskultur och tydligt ansvar”¹²⁷. Utmaningar och tydligt ansvar kan givetvis ses som en faktor vilken hör hemma under uppgiftens tema. Uppgiftens betydelse för lärande betonar främst Ellström, vi har tidigare fastslagit att dess betydelse i annan teoribildning är knapphändig för att inte säga obefintlig. Vi anser dock att det finns tydliga markörer i vår insamlade data vilka tyder på att uppgiften är av betydelse och att det inom detta område finns potentiella utvecklingsmöjligheter.

4.1.1 Uppgiftens art och utveckling

Samtliga respondenter var eniga om att rutinartade arbetsuppgifter där respondenten upplevde att denne till fullo kunde lösa uppgiften med hjälp av tidigare erfarenhet förekommer. Att ”koppla på autopiloten”¹²⁸ var ett begrepp som användes för att visualisera genomförandet av dessa uppgifter. Även icke rutinartade arbetsuppgifter förekommer, dessa uppgifter kännetecknas enligt respondenterna av problemlösning där medarbetaren först måste ta reda på ett möjligt tillvägagångssätt. Att fråga kollegorna är en vanligt förekommande metod för att lösa dessa problem. Kollegor i det här fallet är först och främst kollegor inom den egna avdelningen men det förekommer också frekvent att kontakt tas med övriga delar av Lantmännen i syfte att skapa förståelse och åskådliggöra möjliga lösningar för dessa problem. I frågan huruvida uppgifterna är huvudsakligen rutinartade eller ickerutinartade går åsikterna isär, vi kunde här skönja en korrelation till antalet år i tjänsten, ju längre erfarenhet respondenten hade desto mer rutinartade uppfattades arbetsuppgiften. Denna korrelation återfinns även i uppfattningen kring huruvida arbetsuppgifterna är utmanande eller ej; ju mer erfarenhet desto mindre utmaning. Respondenterna var i stort eniga om att arbetsuppgifterna i mångt och mycket är de-

¹²⁷ Lantmännen, Års- och hållbarhetsredovisning 2011, <http://lantmannen.com/sv/press--media/publikationer/ekonomiska-rapporter/arsredovisningar/> 2012-03-30 sid 65

¹²⁸ Intervju 2012-04-03

samma över tid och att det sker en liten utveckling av dessa. Vidare var de överens om att individens möjlighet att påverka vilka arbetsuppgifter denna skulle utföra var liten. En av respondenterna uttryckte en stor vilja att lära sig nya arbetsmoment, detta hade hörsammats av chefen vilket lett till för respondenten nya uppgifter och ansvarsområden. En av respondenterna uttryckte att de ”ofta får mycket ad hoc uppgifter vilket är väldigt tidskrävande, det är därför svårt att till fullo planera sin arbetsdag”¹²⁹. Flertalet av respondenterna uttryckte en vilja att lära sig nya arbetsmoment och att på så vis stimuleras och utvecklas.

Förekomsten av såväl rutinartade som icke rutinartade arbetsuppgifter menar Billett borgar för en god lärmiljö¹³⁰. Den korrelation som förekommer mellan grad av rutinartade arbetsuppgifter och tilltagande erfarenhet kan sättas i samband med det faktum att respondenterna upplever en försvinnande liten utveckling av arbetsuppgifterna. Över tid övergår således arbetsuppgifterna till att bli mer och mer rutinartade. Detta understöds givetvis av det faktum att icke rutinartade arbetsuppgifter kräver problemlösning¹³¹, något som blir marginellt i takt med att individen blir mer och mer erfaren. Det tycks här finnas en motsättning mellan den data vi funnit i dokumentgranskningen och den data vilken vi samlat in med hjälp av intervjuer. Det står tydligt formulerat att arbetsuppgifterna inom Lantmännen ska vara av utmanande karaktär¹³², något somliga respondenter alltså inte känner igen. Även Evans et al poängterar att möjligheten att lära sig nya uppgifter och färdigheter är av betydelse för att skapa en god lärmiljö¹³³.

Den knapphändiga utveckling som sker av arbetsuppgiften ser vi som ett tydligt tecken på att individens möjlighet till lärande över tid övergår till att bli mer och mer anpassningsinriktat. Det anpassningsinriktade lärandet menar Ellström karakteriseras av ett reproducerande där individen med hjälp av tidigare erfarenheter kan lösa uppgiften, graden av problemlösning är här marginell¹³⁴. Det bör dock poängteras att respondenter med kort erfarenhet i arbetet anser att arbetsuppgifterna är desto mer utmanande och att det dagligdags förekommer problemlösning. Deras lärande kan därför anses vara mer åt det utvecklingsinriktade hållet vilket sker då

”individuals or groups within an organization begin to question established definitions of the problems and tasks at hand, and act to develop new ways of coping with the duties and often complex problems involved in the job.”¹³⁵

Utifrån dessa fynd kan vi dra en intressant slutsats; huruvida lärandet är anpassningsinriktat eller utvecklingsinriktat är beroende av två parametrar; dels uppgiftens utformning, dels graden av autonomi som Ellström betonar¹³⁶. Den andra parametern, vilken i vår mening är av samma dignitet, återfinns i individens möjlighet att lösa uppgiften. I likhet med begreppet kompetens kan här konstateras att uppgiftens komplexitet ej existerar i allmänhet utan endast i relation till individens möjlighet att lösa denna.

¹²⁹ Intervju 2012-04-03

¹³⁰ Billett 2001

¹³¹ ibid

¹³² Lantmännen Års- och Hållbarhetsredovisning 2011

¹³³ Evans et al 2006

¹³⁴ Gustavsson et al 1996

¹³⁵ Ellström et al 2008 sid 85

¹³⁶ Gustavsson et al 1996

4.1.2 Uppgiftens autonomi

Respondenterna hade en enhetlig bild över deras möjlighet att påverka uppgiften. De upplevde sig ha väldigt stor frihet att planera och lägga upp sitt eget arbete. Likväl hur arbetet skulle utföras hade respondenterna stor inverkan på. Deras möjlighet att påverka målet och vad resultatet skulle bli var dock obefintlig. Givetvis var deras handlande avgörande för utfallet, målet och önskat resultat var dock alltid detsamma och klart uttalat. Individen fick alltså tilldelade arbetsuppgifter, de hade möjlighet att överväga lämpliga tillvägagångssätt men syftet var alltid detsamma; att uppnå ett på förhand givet resultat. I den modell som Ellström presenterar¹³⁷ och som finns återgiven under rubrik 3.3.1 återfinns dock ingen ram för denna typ av lärande, vi skulle vilja beskriva det som att uppgiften och resultatet är givet men att metoden är fri. Uppgiften tycks därmed befinna sig på en gråskala mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande.

Avslutningsvis sammanfattas här ovanstående analysfynd på temat uppgift genom en koncis redogörelse för utvecklingsmöjligheter, en djupare problematisering av dessa återfinns i den empiriska diskussionen. För att motverka att arbetsuppgifterna med tiden endast blir av rutinartad karaktär bör utveckling och förändring av desamma eftersträvas. Vidare vore det önskvärt med en större möjlighet för individen att identifiera sitt problemområde samt vad önskvärt resultatet kan vara. Detta för att säkerställa vidare utveckling av såväl arbetsprocessen som individen.

4.2 Organisation

Organisatoriska faktorerens betydelse för lärmiljön är tydligt framträdande i såväl vår teoretiska modell som i datainsamlingen. Fynd gjordes i både dokumentgranskningen och i intervjuerna.

4.2.1 Intern rörlighet

Samtliga respondenter var överens om att den interna rörligheten var ett prioriterat område på Lantmännen. Detta är något som bekräftas via den dokumentation vi tagit del av där Lantmännen ser det som en viktig fråga för att behålla och utveckla duktiga medarbetare. I ett av de granskade dokumenten återfinns följande citat ”Rörlighet mellan olika funktioner/professioner och mellan koncernens olika delar är positivt och ska uppmuntras”¹³⁸. Huruvida ambitionen kring stor intern rörlighet gett avtryck i verkligheten rådde det dock skilda uppfattningar kring. Vissa respondenter upplevde att det var ett återkommande ämne, bland annat i medarbetarsamtalet. En medarbetare menade att ”intern rörlighet var en del av organisationskulturen”¹³⁹. Andra medarbetare upplevde att detta inte alls gett avtryck i det dagliga arbetet. Respondenterna var dock överens om att oavsett om detta diskuterades eller ej berördes sällan eller aldrig konkreta handlingsplaner för individen i syfte att nå den önskade utvecklingen eller positionen.

Att intern rörlighet är av vikt för lärmiljön poängterar inte minst Fuller och Unwin när de menar att synen på arbetsplatslärande måste verka stärkande för den interna rörligheten och i förlängningen för individens karriärutveckling¹⁴⁰. För att skapa sådana strukturer krävs en helhetssyn och långsiktig planering där individens kompetens ligger till

¹³⁷ Gustavsson et al 1996 sid 153

¹³⁸ Internt material ledarförsörjning

¹³⁹ Intervju 2012-04-03

¹⁴⁰ Malloch et al 2010

grund för framtida organisatorisk och individuell utveckling¹⁴¹. Den data vi redovisat ovan tyder på att det finns en organisatorisk medvetenhet kring förutsättningarna men att implementeringen av arbetet med den interna rörligheten fortfarande är i sin begynnelse. Evans et al menar att en stark intern rörlighet bygger på att individen uppmuntras att ta nya steg¹⁴². Att frågan lyfts i medarbetarsamtalet kan givetvis ses som en uppmuntran även om avsaknaden av faktiska handlingsplaner för att åstadkomma utvecklingen kan ses som en brist. Det finns klara paralleller mellan arbetet med intern rörlighet och målstyrning, ett avsnitt vi återkommer till under temat ledarskap.

4.2.2 Erfarenhetsutbyte i olika former och på olika nivåer

Respondenterna upplevde att erfarenhetsutbyte var vanligt förekommande. Huvudsakligen skedde detta i två olika former; i det dagliga arbetet där respondenterna uttrycker att de dagligen rådfrågar sina kollegor i arbetet. Att hjälpa varandra tycks vara en naturlig del i arbetet, en av respondenterna menar att ”organisationskulturen stödjer erfarenhetsutbyte eftersom det alltid är ok att fråga sina kollegor eller chef”¹⁴³. Det hålls också möte i arbetsgruppen varje vecka där det finns möjlighet att diskutera erfarenheter, dessa diskussioner sker på medarbetarnas initiativ och är ingen formell punkt på dagordningen. Dokumentation kring dessa erfarenhetsutbyten saknas vilket gör att medarbetare som ej varit närvarande inte heller på ett naturligt vis kan tillgodose sig det som diskuterats. Dessa diskussioner kan röra pågående uppgifter där individen önskar vägledning, det kan också röra sig om redan avslutade uppgifter där individen önskar kollegornas syn på dennes agerande och beslutsfattande. En respondent menar att veckomötena i sig är ett bra forum även om inte allas åsikt alltid kommer fram, alla tar helt enkelt olika mycket plats och vissa kan välja att hålla sig utanför diskussionen. Samma respondent såg en tydlig risk i detta; att inte all befintlig kompetens tas till vara. Erfarenhetsutbyte inom avdelningen sker även genom den struktur som finns för ersättarplanering där varje medarbetare har en förste och andra ersättare vilka tar över dennes jobb vid såväl planerad som oplanerad frånvaro. Detta system bygger på att ersättarna i största möjliga mån känner till sin kollegas arbetsområde och arbetssätt. På så vis sker ett stort erfarenhetsutbyte, i dessa utbyten sker såväl kompetensöverföring som jämförelse och kalibrering av individernas olika arbetssätt.

Utöver utbytet inom den egna avdelningen sker också ett visst utbyte med den övriga organisationen. Flera respondenter menar att denna kontakt ofta sker informellt och på individens egna initiativ. Inte sällan tas kontakten i problemlösande syfte då individen behöver vägledning i sitt arbete. Flera av respondenterna tycker att denna kontakt är väldigt bra och att det är ett lärorikt samarbete vilket ökar helhetsförståelsen för verksamheten men också förståelsen för det egna arbetsområdet. Med anledning av detta efterlyste en av respondenterna ett än större utbyte och gärna i mer strukturerade former, ”att vara med på ett säljmöte hade förmodligen gett jättemycket”¹⁴⁴ menade denne.

Två av respondenterna tog upp benchmarking som ett bra sätt att lära. De menar att en jämförelse över deras arbetssätt och hur motsvarande funktioner arbetar i andra företag är ett bra sätt att pröva och utveckla befintliga rutiner. Avdelningen skulle inom kort delta vid ett seminarium vars syfte i mångt och mycket var att göra en sådan jämfö-

¹⁴¹ Malloch et al 2010

¹⁴² Evans et al 2006

¹⁴³ Intervju 2012-04-03

¹⁴⁴ Intervju 2012-04-03

relse, ytterligare ett syfte är att ”hänga med i den utveckling som sker i omvärlden”¹⁴⁵. Deltagandet på detta seminarium sker på en av medarbetarnas initiativ, förslaget togs väl emot av såväl chef som kollegor.

Möjligheten att dela kompetensen i arbetsgruppen tycks finnas, det saknas dock strukturerade former för detta. Fuller och Unwin, vilka tydligt betonar de organisatoriska faktorerna i lärmiljön, menar att det är av stor vikt att den primära arbetsgruppen har ett ”delat minne”¹⁴⁶. Veckomötena såväl som det dagliga erfarenhetsutbytet som sker ser vi som en arena för att skapa ett sådant gemensamt minne, vi anser dock att det finns tydliga tecken på att detta minne är såväl skört som begränsat. Dess skörhet beror på att erfarenhetsutbytet endast sker ad hoc och inte leder fram till någon dokumentation. Dess tendens att ske ad hoc skapar ett stort individuellt beroende där det krävs initiativtagande från den enskilda individen för att detta ska kunna ske. Ovan beskrev vi att det kollektiva minnet till viss del var begränsat, detta då det ej finns några strukturer vilka stödjer allas deltagande. Då det alltid är upp till individen att dels lyfta, dels delta i diskussioner menar en av respondenten att det finns personer som sällan deltar. Det är därför rimligt att anta att det finns kompetens vilken ej utnyttjas.

Ovan har vi huvudsakligen berört erfarenhetsutbyte som sker inom arbetsgruppen eller ”teamet” som Döös och Wilhelmsson benämner det. I likhet med dessa författares teorbildning vill vi dock poängtera att den kollektiva kompetensen existerar på flera nivåer, så även inom Lantmännen. Utöver teamet utgör organisationen och nätverk ytterligare två nivåer, låt oss inleda med en analys av organisationens kollektiva lärande.

Evans et al menar att ”participation in different communities of practice” är av stor betydelse för lärmiljön¹⁴⁷. Flera av respondenterna lyfte även fram vikten av att interagera med övriga organisationen. De anser sig vara beroende av att söka information i sitt dagliga arbete utanför den egna arbetsgruppen, detta för att kunna fatta korrekta beslut. Likväl som de själva är beroende av sådan kontakt finns det andra delar av organisationen som kontakter dem för att få vägledning. Behovet tycks således vara ömsesidigt. Döös och Wilhelmsson menar att kännetecknen för den process det innebär att skapa organisatorisk kollektiv kompetens är ”att den äger rum inom en expanderande interaktionsgemenskap, som går utöver organisatoriska nivåer och gränser”¹⁴⁸. Trots att det tycks finnas en viss form av ”interaktionsgemenskap” över de organisatoriska gränserna påpekade flera respondenter att även detta endast är något som sker på individens initiativ. Av naturliga skäl blir det dessutom så att individen söker svar hos personer de har haft kontakt med förr, detta är dock ingen given garant för att det är rätt person eller den som kan hjälpa dem på bästa sätt. Ytterligare en effekt av detta är att de med längre erfarenhet har betydligt fler kontaktytor vilka de interagerar med än de med mindre erfarenhet. Det tycks således vara rimligt att anta att den kollektiva kompetensen är såväl beroende som begränsad av individens initiativtagande och kontaktnät.

Kollektivt lärande på en nätverkande nivå kan beskrivas som

¹⁴⁵ Intervju 2012-04-03

¹⁴⁶ Malloch et al 2010

¹⁴⁷ Evans et al 2006

¹⁴⁸ Döös och Wilhelmsson 2005 sid 213

”ett lärande som innebär att individerna måste, om inte lämna så i varje fall gå utanför såväl vardagens enskilda arbetskamrater som det egna teamet för att ställa frågor”¹⁴⁹.

Vi fann i datainsamlingen fynd vilka kan tolkas som sådant nätverkande; på initiativ av en av medarbetarna skulle nu arbetsgruppen på en extern föreläsning där de upplevde att de stora vinsterna skulle finnas i möjligheten till benchmarking och inspiration. Samtliga respondenter tyckte att det var till stor fördel att träffa människor som arbetar i andra branscher men med liknande arbetsuppgifter, detta för att i slutändan kunna utveckla sitt eget arbete.

4.2.3 Brukande av specialistkompetens

Att det inom avdelningen finns stor och bred kompetens slår samtliga respondenter fast. Flera av dem menade också att den samlade kompetensen inte utnyttjas till fullo men att detta är väldigt svårt att realisera i verkligheten. En av respondenterna menar att denne på intet vis känner till sina kollegors specifika kompetensområden och därför har svårt att avgöra om den samlade kompetensen används till fullo. En annan respondent menar att det på avdelningen finns såväl spetskompetens som gedigen erfarenhet och att dessa kunskaper skulle kunna användas bättre, att de helt enkelt skulle bli bättre på att lära av varandra.

Evans et al menar att en viktig del i lärmiljön är att individernas kunskaper och färdigheter utvecklas och värdesätts¹⁵⁰. Detta kan ställas i relation till de datafynd vi gjort som tyder på att gruppens medlemmar inte till fullo känner till varandras specifika kunskapsområden. En respondent menade att denna besitter värdefull erfarenhet från dennes tidigare arbetsplats men att de flesta förmodligen inte känner till att denna har sådan kompetens. En annan respondent uttrycker en vilja i att ta del av en kollegas specifika kunskaper vilka denna förvärvat genom mångårig erfarenhet i organisationen. Detta kan kontrasteras till en av Evans kvalifikationer på god lärmiljö ”widely distributed skills”¹⁵¹. Att inte känna till varandras specialistkompetens utgör givetvis ett stort hinder för att kunna dela densamma.

4.2.4 Bristfällig dokumentation och skilda arbetsätt

Flertalet respondenter efterfrågade bättre dokumenterade arbetsprocesser. Då det är avdelningens uttalade mål att alla avnämare ska bemötas på samma sätt vore det till organisationens fördel om det hade funnits ”en ram för processen i vilken den anställda kan röra sig inom”¹⁵². Idag lär sig de flesta genom ”learning by doing” eller ofta av en kollega vilket gör att arbetssätten varierar för samtliga medarbetare och avnämarna blir behandlade på olika sätt beroende på vem de har kontakt med. En annan problematik med att inte arbeta med en dokumenterad arbetsprocess är att densamma inte utvecklas. Individerna kan ändra, förfinas och förbättra processen men det kommer inte kollektivet tillgodo då utvecklingen inte formellt dokumenteras. Det finns idag intentioner att skapa bättre dokumenterade processer, en av respondenterna arbetar särskilt mycket med detta område, det arbetet är dock i sin begynnelse.

¹⁴⁹ Backlund et al 2001 sid 51

¹⁵⁰ Evans et al 2006

¹⁵¹ ibid

¹⁵² Intervju 2012-04-03

Trots att respondenterna i mångt och mycket utför liknande arbetsuppgifter finns det få och knapphändiga processbeskrivningar för hur dessa uppgifter ska utföras. Detta leder till att var individ har sitt eget sätt att angripa uppgiften. Respondenterna uttryckte att detta var bekymmersamt av flera anledningar, dels leder det till att avdelningens avnämre uppfattar deras arbete på väldigt olika vis, dels resulterar det i en ineffektivitet där individen själv tvingas ta ställning till lämpligt tillvägagångssätt inför varje problem denne ställs inför. En av respondenterna uttryckte att denna ineffektivitet medför att arbetet med kompetensutveckling ofta ej hinns med. De olika arbetssätten har också ett nära samröre med det faktum att det tycks existera grupperingar också inom den egna arbetsgruppen. Vid genomförandet av intervjuerna framkom det relativt tidigt att det finns en tendens till gruppering inom arbetsgruppen; de relativt nyanställda och de med betydligt längre erfarenhet på arbetsplatsen, detta tycks även korrelera till medarbetarnas ålder där de nyanställda av naturlig orsak i snitt är yngre än de mer erfarna. Respondenterna var tydliga med att framhålla att det inte på något vis existerade någon konflikt grupperna emellan. Segregationen visades snarare genom skilda arbetssätt där de med längre erfarenhet arbetade på ett sätt och de nyanställda på ett annat. Vidare blev grupperingen tydlig då medlemmarna inom var grupp oftare konsulterade någon i sin egen grupp då denne behövde råd i arbetet. En respondent reflekterade över vad detta leder till; ”att de med längre erfarenhet fortsätter att arbeta på det sättet de alltid har gjort och att de med mindre erfarenhet hittar sina egna sätt, dessvärre drar vi inte så stor nytta av varandra i det hänseendet”¹⁵³.

Granberg och Ohlsson betonar att ”lärande är något som sker hos individen men att organisationen lagrar kunskap i ett kollektivt minne eller i kollektiva strukturer, t.ex. mappar i datorer eller i pärmar”¹⁵⁴. Samtliga respondenter poängterar att erfarenhetsutbytet sällan eller aldrig leder till nedskrivna dokumentation av det slaget. Detta leder till att medlemmar i arbetsgruppen som av någon anledning inte var delaktiga då erfarenhetsutbytet skedde riskerar att gå miste om värdefulla resonemang och slutsatser. Att arbetssätten så tydligt skiljer sig åt ser vi också som ett resultat av att det ”kollektiva minnet” inte på något vis dokumenteras eller förs vidare till samtliga individer. De grupperingar som flera respondenter menar finns i gruppen är ytterligare en hindrande faktor för att gruppen ska kunna skapa ett gemensamt kollektivt minne, visserligen träffas de alla på veckomötena, men det utbyte som sker dagligdags sträcker sig sällan utöver dessa grupperingar.

Sammanfattningsvis har vi identifierat följande utvecklingsmöjligheter under temat organisation; individuella utvecklingsplaner för att stimulera den interna rörligheten, strukturerade former av erfarenhetsutbyte vilket dokumenteras, ett bättre tillvaratagande av individens och därmed kollektivets kompetens som bygger på att åskådliggöra gruppens kompetens för att sedan dela denna samt strukturerade former för samarbete över de organisatoriska gränserna.

¹⁵³ Intervju 2012-04-03

¹⁵⁴ Granberg och Ohlsson 2005 sid 230

4.3 Individ

Under denna rubrik återfinns en redogörelse för individens handlingsutrymme och möjlighet till reflektion, två viktiga parametrar i lärmiljön.

4.3.1 Individens handlingsutrymme och möjliga kompetensutveckling

Samtliga respondenter var eniga om att de hade stor möjlighet att styra sitt eget arbete, många beskrev det som ett fritt jobb. Själständigheten i arbetet uppskattades av respondenterna vilka upplevde en stor frihet i att själva kunna planera sin tid. Flertalet respondenter upplevde även en stor handlingsfrihet att testa egna idéer och nya tillvägagångssätt, dock inom vissa givna ramar. En förutsättning för det fria arbetet menade respondenterna var den höga toleransen för att fråga såväl sina kollegor som sin chef men också ”en kultur som tillåter misslyckanden, och som ser det som en del av utvecklingen”¹⁵⁵.

Flera av respondenterna uttrycker att kompetensutveckling är möjlig men att det mesta sker på individens initiativ. De flesta anger att de har diskuterat kompetens på sina medarbetarsamtal men att det ej gjorts några konkreta mål eller handlingsplaner för hur kompetensutvecklingen ska ske. Samtliga respondenter anser sig dock få gehör då de själva lyfter frågan och att deras önskemål tas på allvar. En liknande bild framkom även då vi frågade efter respondenternas möjlighet till nya arbetsuppgifter; efterfrågar individen det hör sammas det oftast och det blir därför genomfört. Detta är något som delvis motsätter det vi läst i de dokument som berör medarbetarnas kompetensutveckling. Vi har funnit flertalet formuleringar ur granskad dokumentation vilka betonar individens betydelse, exempel på en sådan är följande citat; ”Lantmännens utveckling är beroende av den enskilde medarbetarens utveckling”¹⁵⁶. För att nå denna utveckling brukas individuella utvecklingsplaner vilka tas fram under medarbetarsamtal. Årliga kompetenskartläggningar ska ligga till grunden för utvecklingsplanerna. Utvecklingsplanen ska vara en konkret formulerad handlingsplan där det framgår vad individen förväntas göra för att utveckla sin kompetens. Det poängteras på ett flertal ställen att chefens uppgift är att fastställa vilka kompetenser som medarbetaren behöver utveckla¹⁵⁷.

Respondenterna berättade att de hade samma mål att jobba utefter men att tillvägagångssättet varierade från medarbetare till medarbetare beroende på vad som passade individen. Vidare kunde såväl arbetsprocess som tid styras utefter behov och på sätt var de, bortsett från monumentala beslut, helt självgående. Denna utformning av arbetssätt var tydligt utspridd på arbetsplatsen och uppskattades av samtliga medarbetare. Vidare mottogs nya idéer och arbetssätt framförda till chefen oftast positivt då målet var i fokus och processen dit fick medarbetarna själva styra över. Att handlingsutrymmet upplevs vara stort är givetvis av godo för lärmiljön, detta poängterar inte minst Ellström¹⁵⁸.

¹⁵⁵ Intervju 2012-04-03

¹⁵⁶ Internt material kompetensförsörjning

¹⁵⁷ ibid

¹⁵⁸ Gustavsson et al 1996

Samtliga respondenter var dock eniga kring att de inte hade handlingsutrymme nog att utnyttja sin fulla kompetens. Flera hade en akademisk utbildning vilken inte alltid var relevant eller av stor betydelse för arbetsuppgiften. Att detta är problematiskt konstaterar Ellström;

”Det är denna typ av lärandebarriär som t.ex. möter en individ, som, genom teoretisk utbildning, erhållit kunskaper, men som sedan inte har (eller upplever sig ha) möjligheter att utnyttja dessa kunskaper i praktisk handling”¹⁵⁹.

På samma tema beskriver Evans att en god lärmiljö kännetecknas av att anförskaffande av formell kompetens uppmuntras¹⁶⁰. De data vi redovisat ovan tyder på att så är fallet, systemet är dock beroende av individens eget initiativtagande, det finns inga stödjande strukturer genom vilka individen utvecklar sin formella kompetens. Sammanfattningsvis kan sägas att det råder en handlingsfrihet att utveckla kompetensen genom utbildning, det saknas dock strukturer vilka i ett första skede uppmuntrar sådan aktivitet, dessutom upplever individer stundtals att den formella kompetensen ej tas till vara i det dagliga arbetet. Här ser vi en tydlig risk i att det som uttalat verkar stödjande i själva verket kan fungera begränsande, detta då det bygger på individens initiativ och då ny kompetens inte alltid tas tillvara på bästa sätt.

4.3.2 Möjlighet till reflektion

De flesta respondenter var eniga om att reflektion sker till en viss del i arbetet men att ytterligare reflektion hade varit önskvärt. Den individuella reflektionen tar sig uttryck i aktuell problemlösning där individen tvingas stanna upp och reflektera över möjliga tillvägagångssätt. På individuell nivå är det dock ytterst ovanligt att reflektion sker efter ett avslutat case. Flera respondenter beskriver att tiden för detta inte räcker till och att det dagliga arbetet alltid går i första hand.

Individuell reflektion sker genom att individen går tillbaka till tidigare lösningar och tar med sig de verktyg som fungerat, medan i de fall resultatet blivit annat än önskat väljer man att söka nya tillvägagångssätt¹⁶¹. Sådan reflektion benämner Schön ”reflektion i handling”. För att individen ska få utrymme att reflektera över sin handling¹⁶² krävs det avsatt tid och ett tydligt forum för detta tillsammans med kollegor¹⁶³. Detta forum kan även generera en plats för medarbetarna att dela med sig av sin faktiska kunskap och framtida visioner vad gäller arbetet¹⁶⁴. Som tidigare beskrivet är det vanligt förekommande att såväl organiserade forum som avsatt tid för reflektion inte prioriteras, den studerade avdelningen inom Lantmännen är inget undantag. Den dagliga verksamheten går i första hand och att stanna upp denna för att reflektera görs ej idag. Tid för reflektion prioriteras inte, detta kan leda till en hämmad utveckling då grupptänkandet inte ifrågasätts, något som är kritiskt för såväl gruppens som individens utveckling¹⁶⁵.

Ovanstående analysfynd på temat individ sammanfattas här i följande utvecklingsmöjligheter; strukturer vilka uppmuntrar individen att anförskaffa sig ny kompetens, ett organiserat forum för reflektion för hela arbetsgruppen, möten som dokumenteras för att

¹⁵⁹ Gustavsson et al 1996 sid 168

¹⁶⁰ Evans et al 2006

¹⁶¹ Schön 2003

¹⁶² ibid

¹⁶³ Raelin 2002

¹⁶⁴ Woerkom 2003

¹⁶⁵ Raelin 2002

på så sätt förbättra arbetsprocesserna samt att reflektion utanför arbetsgruppen uppmuntras.

4.4 Ledarskap

Ledaren har en stor del i att skapa en god lärmiljö, en av respondenterna menar att denne ”är en kulturbärare för att skapa en god miljö där man tillåts att fråga om man är osäker och tillåts att misslyckas”¹⁶⁶. Vikten av att sätta tydliga och konkreta mål poängteras av Ellström¹⁶⁷, i denna analys diskuteras dock inte endast målens existens utan också dess innehåll och hur de arbetats fram.

4.4.1 Målens utformning och innehåll

Organisationens och individernas mål är viktiga organisatoriska faktorer för lärande¹⁶⁸. Dokumentation kring detta område poängterat det samröre som finns mellan organisationens behov av måluppfyllelse och individens behov av utveckling, att det ska finnas en röd tråd däremellan tycks vara av stor vikt. Samtliga respondenter uppger att de har ett tydligt avdelningsmål vilket samtliga känner till och arbetar mot. På de veckomöten som hålls sker alltid en avstämning hur de ligger till i förhållande till avdelningsmålet vilket är satt på årsbasis. Avdelningens mål mäts endast i siffror. Även om respondenterna är ytterst medvetna om målet är tillvägagångssättet för att nå detta mål desto mer oklart. Inte heller delmål tycks förekomma i särskilt stor grad. Respondenterna menar att det saknas målsättningar för processen att nå målet. Inte heller mål för kompetensutveckling tycks finnas och en tydlig konsekvens av detta är att strategier eller planerade tillvägagångssätt att uppnå kompetensutveckling eller för att utveckla arbetsprocesserna inte finns. De individuella målen uppgav en respondent var detsamma som avdelningens, alla har alltså enligt denna respondent samma individuella mål.

Samtliga respondenter var eniga om att det finns ett tydligt och realistiskt mål för hela avdelningen, separata individuella mål vilka skiljer sig från avdelningens tycks inte existera. Avdelningens målformulering tycks vara tydlig och konsist, något Ellström påpekar är av stor betydelse för dess funktionalitet¹⁶⁹. Sandberg belyser även vikten av tydliga mål för att åstadkomma lärande; ”I det lärande teamet är det därför av central vikt att detta balanseras av tydliga mål med verksamheten och en tydlig förankring i kärnuppgiften”¹⁷⁰. Att avdelningens mål har en tydlig förankring i kärnuppgiften tycks vara givet då målet omsluter hela avdelningens verksamhet. Av godo för dess tydlighet är även det faktum att de vid varje veckomöte lyfter fram målet och hur de ligger till i förhållande till detta.

För att djupare analysera funktionen av avdelningens mål kommer vi nu att belysa dess innehåll. Målet är enligt respondenterna endast utformat i siffror och som nämnt ovan är det satt på årsbasis. Det tycks varken existera delmål eller processmål vilka beskriver lämpligt vis att nå det huvudsakliga målet. Locke et al betonar vikten av att inte endast sätta prestationsmål utan även lärandemål, detta för att stimulera utveckling bortom det dagliga målet och arbetssättet¹⁷¹. Även om respondenterna menade att det fanns rutinerade arbetsuppgifter vilka löses utan större eftertänksamhet var det flera som poängtera-

¹⁶⁶ Intervju 2012-04-03

¹⁶⁷ Gustavsson et al 1996

¹⁶⁸ ibid

¹⁶⁹ ibid

¹⁷⁰ Sandberg 1997 sid 136

¹⁷¹ Locke et al 2006

de att även dess motsats är vanligt förekommande. Seijts et al menar att arbetsuppgifter vilka medarbetaren måste tillgodose sig ny kunskap för att kunna lösa bäst planeras för genom att sätta mål för lärande;

”Setting a high performance goal is effective only when people already have the ability to perform a particular task effectively. On a task that requires learning, a specific challenging learning goal should be set.”¹⁷²

Med stöd i ovanstående citat tycks det således vara önskvärt med lärandemål, detta gäller framförallt, men inte enbart, för de personer med mindre erfarenhet vilka enligt respondenterna finner större utmaningar i arbetsuppgifterna. Locke et al poängterar vikten av att målen ska vara utmanande, detta gäller såväl lärandemål som prestationsmål¹⁷³. Således tycks det vara önskvärt att formulera mål vilka kontinuerligt fortsätter att utmana medarbetarna även då deras erfarenhet tilltar. Här ser vi en tydlig risk i att endast ha ett avdelningsmål utan fokus på vare sig processen, individen eller lärandet. En differentiering mellan individerna hade varit av godo för att fortsätta utmana och stimulera utveckling. För att uppnå denna utveckling hade lärandemål och processmål varit effektiva komplement till det övergripande och gemensamma årsmålet.

4.4.2 Medarbetarnas delaktighet vid målformulering

Samtliga respondenter upplever att deras möjlighet att påverka årsmålet och i förlängningen det individuella målet är minimalt. Huruvida detta är problematiskt eller ej fanns det olika åsikter kring där somliga ser en poäng i att få vara med och påverka målen medan andra upplever att så länge målet är rimligt (vilket det tycks vara) så är det ”ok att målet sätts högre upp i organisationen”¹⁷⁴. Vem som faktiskt satt målet var vissa respondenter osäkra på, huruvida det var deras chef ”eller dem i Stockholm”¹⁷⁵ kunde de inte svara på. En respondent uppgav att denne själv satte egna ”tysta mål” vilka var högre än avdelningens, detta mål kommunicerades dock varken till chef eller kollegor utan fungerade endast som en extra sporre för respondenten.

Respondenternas deltagande vid planering och beslutsfattande tycks vara betydligt högre. De flesta respondenterna uppgav att de hade mycket stor möjlighet att planera och fatta beslut i det egna arbetet även om vissa beslut krävde chefens deltagande. Respondenternas deltagande vid avdelningens planering och beslutsfattande tycks variera där somliga upplevde sig vara mer delaktiga än andra, deras faktiska möjlighet att påverka här tycks det råda en viss osäkerhet inför. Respondenterna var dock eniga om att det fanns stor möjlighet att lyfta fram sin åsikt och komma med önskemål.

Medarbetarsamtal lyfte flertalet respondenter fram som en välfungerande arena att samtala med sin chef angående mål och utveckling. I befintlig dokumentation fastslås att medarbetarsamtalen är ett av chefens viktigaste verktyg. Medarbetarsamtal hålls en gång årligen med ett obligatoriskt uppföljningssamtal¹⁷⁶. Huruvida chefen eller individen hade huvudansvaret för medarbetarens kompetensutveckling rådde det delade meningar kring där vissa respondenter tyckte att chefen hade huvudansvaret eftersom denne hade makten att fatta beslut och bevilja åtgärder, andra respondenter menade att huvudansvaret var medarbetarens eftersom denne hade en skyldighet att påtala brister och utveck-

¹⁷² Seijts et al 2004 sid 229

¹⁷³ Locke et al 2006

¹⁷⁴ Intervju 2012-04-03

¹⁷⁵ ibid

¹⁷⁶ Internt material LF

lingsmöjligheter. Samtliga respondenter var dock eniga kring att de insatser som genomförs för att kompetensutveckla görs för att klara av dagens arbete och de krav som finns här och nu, några långsiktiga strategier för kompetensutveckling upplevde de inte finnas.

Tidigare har vi diskuterat målformuleringar som en färdig produkt, av minst lika stor betydelse är dock den process som leder fram till produkten. Ellström konstaterar att de som ska arbeta för att förverkliga målen också måste vara delaktiga i framtagandet av dessa. ”Processen att formulera, diskutera och kritiskt pröva en verksamhets mål är lika viktig eller viktigare än de konkreta mål som finns formulerade i olika typer av dokument”¹⁷⁷. Medarbetarnas möjlighet att påverka målformuleringen tycks vara obefintlig i arbetsgruppen, somliga var dessutom omedvetna om vem som faktiskt hade formulerat målen. Detta kan, i Yukls mening, inte endast leda till sämre beslutsunderlag och bristande motivation hos medarbetarna, det kan också vara en barriär för lärande. Att göra medarbetarna delaktiga i målformulerandet leder till att deras förmåga att fatta beslut och se helheter utvecklas, också deras självförtroende påverkas positivt av ett sådant deltagande¹⁷⁸. Det är därför rimligt att anta att dess motsats, ett hinder för lärande, återfinns i medarbetarnas obefintliga delaktighet vid målformulerandet.

Fuller och Unwin poängterar vikten av att även inbegripa medarbetarna i beslutsfattande och planering av verksamheten¹⁷⁹. Att detta förekommer i större grad än dess medverkan i målformuleringen slår flertalet respondenter fast. Dagligen fattar de självständiga beslut även om det ibland kräver konsultation av deras chef, något Yukl menar kan leda till såväl ökad motivation som lärande¹⁸⁰. Även dess möjlighet att planera det dagliga arbetet tycks vara betydande.

På temat ledarskap har vi genom ovanstående analys funnit följande utvecklingsmöjligheter; formulera process-, individ-, och lärandemål samt att göra medarbetarna delaktiga i den process det innebär att ta fram ovanstående målformuleringar.

¹⁷⁷ Gustavsson et al 1996 sid 165

¹⁷⁸ Yukl 2010

¹⁷⁹ Malloch et al 2010

¹⁸⁰ Yukl 2010

5. Diskussion

Denna diskussion, vilken består av två delar, innehåller såväl empiriska som teoretiska slutsatser. Vår förhoppning är att genom ett särskiljande av de båda kunna åstadkomma en diskussion vilken inte endast berör det fall vi valt att studera utan också djupgående problematiserar den teori vilken varit utgångspunkten till denna uppsats. Att inkludera en teoretisk diskussion ser vi som en nödvändighet med anledning av den abduktiva ansatsen vilken förutsätter en utveckling av såväl teori som empiri.

5.1 Empirisk diskussion

Denna empiriska del av diskussionen ämnar besvara den tredje av våra forskningsfrågor; Vilka tillvägagångssätt är möjliga för att nå ovan nämnda utvecklingsmöjligheter? Således är förhoppningen att nedan föreslagna åtgärder ska leda till en än bättre lärmiljö än den som idag existerar inom avdelningen. Vi har valt att i denna diskussion fråga den tematisering vilken varit genomgående i denna uppsats, detta då åtgärderna i mångt och mycket har ett integrerat syfte och inte endast kan klassificeras under ett tema. I den del av diskussionen vi valt att benämna "Avslutande reflektioner" följer en diskussion kring lärmiljöns beståndsdelar och dess samröre.

5.1.1 Skapa ett forum för reflektion

En avdelning bestående av tio medarbetare genererar lika många arbetssätt och vägar att lösa problem. För att de unika individuella kompetenserna och erfarenheterna som varje individ besitter inte ska begränsas endast till individen, utan komma samtliga till godo är det en förutsättning att det finns en arena för detta utbyte. Denna arena väljer vi att kalla forum för reflektion.

5.1.1.1 Prioritera och dokumentera

Genom de data vi samlat in kunde vi konstatera att idag sker arbetsgruppens gemensamma utbyte dels genom informellt utbyte kollegor emellan, dels i viss mån på avdelningens veckomöte. Vi anser att reflektionens roll är så pass viktig att det behöver skapas ett eget separat forum för detta utbyte och att det är något avdelningen bör prioritera. Tid behöver avsättas och forumet behöver legitimeras genom att samtliga medarbetare deltar, det bör prioriteras av såväl medarbetare som chef. Vårt förslag är att dessa möten baseras på de verkliga case som behandlas dagligen av medarbetarna, såväl pågående som avslutade. Detta innebär att både reflektion i handling och av handling tar sig uttryck i diskussionerna av de pågående casen. Medarbetarna har i den processen fortfarande chansen att ändra och korrigera sitt tillvägagångssätt. I reflektionen av redan genomförda handlingar i de avslutade casen handlar det mer om ett utvärderande som kan ligga till grund för framtida beslut och tillvägagångssätt vilket leder till ett utvecklande av arbetsprocessen. Dokumentation har en given roll i detta forum. Medarbetarna dokumenterar sina processer för varje fall och när caset sedan tas upp för reflektion av handling revideras denna till att visa på "kärnan" i caset. Vidare skapas en slags informationskälla av avslutade case vilken såväl kollegor som nyanställda får tillgång till i syfte att dela kompetensen. En annan aspekt av denna systematik och dokumentation är att de som inte kan närvara vid mötena har en chans att ta del av materialet i efterhand.

Arbetsgruppen idag består av medarbetare med skilda bakgrunder, vissa har lång erfarenhet och andra är nyutbildade. Inom gruppen har detta idag snarare skapat grupperingar och skilda arbetsätt än ett fungerande utbyte av erfarenhet och kompetens. Hade det istället funnits ett fungerande flöde anser vi att det hade stärkt gruppen och dessutom höjt såväl gruppens som individernas kompetensnivå. Vi menar att forumet för reflektion inte leder till tio lika arbetsätt utan snarare höjer medvetenheten kring de möjliga tillvägagångssätt som finns. Målet är således att individen ska kunna välja mellan möjliga tillvägagångssätt vilka arbetats fram gemensamt. På så vis motverkas tendensen att individen endast handlar rutinmässigt och på det sätt den alltid gjort. Detta borgar dessutom för högre kvalitet och ett mer gemensamt förhållningssätt till avnämarna.

5.1.1.2 Ta tillvara intern specialistkompetens

Med bakgrund i att majoriteten av medarbetarna besitter olika ”specialistkunskaper” föreslår vi att tid även avsätts för kortare interna utbildningar, av medarbetarna, för medarbetarna. Detta utgör ett kostnads- och tidseffektivt sätt att synliggöra, sprida och ta tillvara på den redan befintliga kompetensen.

5.1.1.3 Reflektion utanför avdelningen

Vi har nu berört den reflektion som sker inom arbetsgruppen och avdelningen men reflektionen sträcker sig även utanför denna. Vad gäller utbytet idag sker sådan kontakt ofta vid direkt problemlösning. Ett mer systematiskt och formellt utbyte anser vi skulle kunna vara gruppen tillgodo för att skapa sig en klarare bild av hela arbetsprocessen och kedjan av händelser mellan Lantmännen och deras kunder. Ett konkret exempel är att medarbetarna på avdelningen deltar vid ett säljmöte eller i andra möten där relevant information för medarbetarna behandlas. På så vis säkerställs att kompetensen delas, inte bara inom arbetsgruppen utan även över de organisatoriska gränserna. Detta skulle också minska det beroende som idag karakteriserar det organisatoriska utbytet. Genom att systematisera utbytet minskar beroendet av den enskilda individens kontaktnät. Ytterligare en synergieffekt vilken hade varit möjlig att nå genom ett mer systematiserat utbyte med övriga organisationen är en ökad intern rörlighet. Vi anser att denna hade gynnats av ett större kollegialt utbyte där du som medarbetare på en avdelning väl känner till andra avdelningar inom koncernen, på så vis ökar medvetenheten om de olika möjligheter till intern rörlighet som faktiskt finns.

Sista och yttersta dimensionen av reflektion och lärande gestaltar sig i Lantmännens relation och utbyte med omvärlden. Denna reflektion sker redan idag genom bland annat benchmarking där avdelningen träffar utomstående aktörer och diskuterar tillvägagångssätt och arbetsprocesser. Detta arbete ser vi gärna fortlöpa och i kanske ännu större utsträckning än idag. Ett externt utbyte är ett bra sätt att upprätta nätverk, samla på sig nya kunskaper, hålla sig uppdaterad gentemot omvärlden och genom detta förfina sina egna arbetsprocesser.

Med bakgrund i ovanstående resonemang vill vi sammanfattningsvis belysa att genom att ge individen access till ett forum för reflektion ges möjligheten att dela och utveckla den samlade kompetensen vilket i sin tur genererar ett kollektivt lärande på såväl avdelnings- som på organisationsnivå.

5.1.2 Differentierad målstyrning

Denna utvecklingsmöjlighet har åskådliggjorts i den datainsamling och analys som gjorts av ledarskapets betydelse för lärmiljön. Likt rubrikens antydelse argumenterar vi nedan för nyttan av att bryta ned det årsmål som avdelningen verkar utefter. Differentiering innebär även ett större hänsynstagande till de individuella förutsättningarna vilket borgar för större individuell utveckling.

5.1.2.1 Formulerande av processmål

Avdelningen arbetar idag efter ett gemensamt mål vilket är satt på årsbasis. Vi anser att det hade varit av godo att komplettera och bryta ned detta mål till mindre beståndsdelar. Dessa delar skulle exempelvis kunna besvara hur avdelningen ska nå sitt mål och vilka kvalitetskriterier som är lämpliga att ta i beaktning. Detta sker idag på ett tillsynes ostrukturerat vis där det finns en oskarp målsättning att behandla alla avnämare lika. Det råder dock stor tveksamhet kring huruvida detta är att betrakta som ett mål och vem som i så fall är ansvarig för genomförandet. Vidare hade delmål varit av godo för att på en tätare basis kunna följa måluppfyllelsen. Vi anser att det finns risker värda att ta i beaktning då avdelningen endast verkar utefter ett gemensamt mål. Detta skulle kunna resultera i en stagnerad utveckling där individen ej ges utrymme nog att växa. Genom att differentiera målen skapas utrymme för att sätta individuella mål, en medarbetare kan exempelvis ansvara för uppföljning av ett kvalitetskriterium och givetvis för utvecklingen av densamma. Likväl skulle en differentiering av det årliga siffermålet kunna förhindra en avstannad utveckling; i takt med att individens erfarenhet tilltar och rimligen också dess skicklighet kan målet sättas högre. Med individuellt satta mål blir dessutom måluppföljningen tydligare och mer rättvisande.

5.1.2.2 Formulerande av lärandemål

Enligt den data vi analyserat existerar det idag inga lärandemål. Flera respondenter, framförallt de med kortare erfarenhet menar att arbetsuppgifterna innebär en utmaning och stor grad av problemlösning. Med bakgrund i detta resonemang och tidigare presenterad teori anser vi därför att det vore av godo att formulera lärandemål, sådana beskriver vilken kompetens som individen eller gruppen måste tillförskaffa sig för att kunna lösa en uppgift. Detta resonemang stödjer vi på forskning som visat att lärandemål inte endast leder till större lärande utan också till bättre prestationer då uppgiften är komplex och kräver problemlösning¹⁸¹. Utöver detta ser vi två möjliga förtjänster med att formulera lärandemål; det borgar för vidare utveckling av arbetsuppgifterna då dessa återkommande planeras för och följs upp, utöver denna förtjänst är det troligt att det gynnar individens kompetensutveckling då detta blir ett prioriterat ämne. Här vill vi poängtera vikten av att vidga perspektivet, vi menar att det är av godo att inte endast planera för individens utveckling i den nuvarande rollen utan att även inbegripa framtida möjligheter. I medarbetarsamtalen lyfts redan idag frågan om framtida utveckling, vi menar dock att för att främja denna utveckling bör det sättas lärandemål vilka syftar till att utveckla individen önskvärd riktning. Det ska således vara tydligt för individen vilka kompetenser det är nödvändigt att utveckla och hur sådan utveckling ska ske, dels för att utvecklas i den nuvarande rollen, dels för att kunna ta vidare steg och utvecklas inom organisationen. Även detta kan ses som ett steg i att öka den interna rörligheten.

¹⁸¹ Se t ex Sejts et al 2004

5.1.2.3 Individens medverkan vid målformulering

Ytterligare en anledning att differentiera målen på det vis som vi redogjort för ovan är att möjligheten att inbegripa medarbetaren i målformuleringen ökar. Dess påverkan på årsmålet tycks vara obefintlig, därför är det av stor vikt att de inbegrips i övrig målformulering. Att öka medarbetarnas delaktighet i såväl beslutsfattande som målformulering borgar för högre kvalitet på de beslut som fattas, högre motivation hos medarbetaren att utföra arbetet och dessutom ett större lärande då individen uppmuntras att se ett större perspektiv och en mer heltäckande bild. Att göra medarbetarna mer delaktiga i målformuleringen skulle förmodligen leda till att deras känsla av ägandeskap över uppgiften ökar och således också motivationen att utföra densamma. Dessutom skulle det ge en ökad tydlighet där medarbetaren inte bara vet vad den förväntas göra idag utan också vad som krävs för ytterligare avancemang.

Sammanfattningsvis kan vi med stöd i ovanstående resonemang konstatera att ett mer differentierat arbete med målen och medarbetarnas deltagande och access till detsamma inte endast kan leda till ett större individuellt lärande utan också till ökad prestation. Detta är en synergieffekt vilken vi tror är giltig i samtliga föreslagna utvecklingsåtgärder.

5.1.3 Uppgiftens utformning och autonomi

Den dagliga verksamheten består för medarbetaren av flera olika arbetsuppgifter. Dessa ska inte endast skötas på ett bra vis utan även i förlängningen skapa utveckling och lärande för individen. Det sistnämnda är dock beroende av hur uppgifterna är utformade och i vilken grad de utvecklas.

5.1.3.1 Arbetsuppgiftens utveckling

Att diskutera uppgiftens utveckling är, vilket vi sett genom datainsamlingen, något som är kopplat direkt till individen. Samtliga respondenter var överens om att dagens arbete består av såväl rutin- som icke rutinartade arbetsuppgifter. Dock kunde det göras en klar distinktion mellan de mer erfarna och de relativt nyanställda. Här var den stora skillnaden att de som inte jobbat så länge fortfarande utmanades av de dagliga arbetsuppgifterna och tyckte att det var en bra balans, medans de mer erfarna menade att de uppgifter som tidigare utmanat och utvecklat övergått till att blir mer rutinartade moment. Detta visar vikten av att ständigt utveckla, utöka och kanske byta ut uppgifter för medarbetarna för att undvika stagnation av individens lärande och utveckling. Genom empirin kunde vi utläsa att idag sker inte den utvecklingen per automatik men då medarbetare efterfrågat fler och nya utmanande arbetsuppgifter har dessa önskemål tillgodosetts. Vi är ödmjuka inför att vi inte har tillräckligt insyn i verksamheten för att komma med ett förslag på hur sådan utveckling skulle kunna ske. En tydligare fördelning av ansvarsområde skulle dock kunna resultera i en större utmaning men också utveckling där arbetsuppgifterna roterar och därmed förändras över tid. Detta åtgärdsförslag har givetvis ett nära samröre med vårt förslag att skapa differentierade mål. Genom att bryta upp avdelningens dagliga, utvecklings- och kvalitetsarbete i mindre beståndsdelar skapas utrymme att på ett mer precist sätt fördela och målsätta verksamheten.

5.1.3.2 Uppgiftens autonomi

Gällande uppgiftens autonomi har vi åter tagit hjälp av Ellströms modell. Vi har genom datainsamlingen kartlagt nuläget vilket beskrivs i den modifierade och utvecklade modellen nedan.

Typer av lärande / lärandenivåer		
Aspekt av lärandesituationen	Nuläge inom arbetsgruppen	Kreativt lärande
Uppgift	Given	Ej given
Metod	Ej given	Ej given
Resultat	Givet	Ej givet

Figur 4. Egen modifikation av Ellströms fyra typer av lärande som en funktion av det handlingsutrymme (frihetsgrader) som finns i lärandesituationen.

Vi anser att medarbetarens handlingsutrymme vad gäller såväl uppgiftens utformning som att påverka resultatet är mycket litet. Däremot är individens handlingsutrymme vad gäller metoden stor. För att åstadkomma ett mer utvecklingsinriktat lärande anser vi att man borde eftersträva ett mer kreativt lärande. Detta lärande bygger i stor grad på att individen själv ges utrymme att formulera sitt problem. Detta är givetvis inte möjligt i alla situationer och inte heller önskvärt. Genom den utveckling av arbetsuppgifterna som vi föreslagit ovan ser vi dock en möjlighet att i vissa uppgifter ge individen utrymme att själv formulera problemet och vad önskvärt resultat skulle vara. Givetvis verkar även individens medverkan i målformuleringen och dennes access till ett forum för reflektion positivt i strävan efter att uppnå ett mer kreativt lärande.

Avslutningsvis kan vi således konstatera att samröret mellan de olika utvecklingsmöjligheterna är tätt och att dess sammantagna funktion kan antas leda till ett lärande av mer utvecklingsinriktad art.

5.2 Teoretisk diskussion

I denna del av diskussionen återfinns två viktiga reflektioner, den första utgörs av en utvärdering av den teoretiska modell som varit uppsatsens egentliga utgångspunkt. Avslutningsvis diskuterar vi vilken betydelse socialkonstruktionism och det sociokulturella perspektivet haft på denna uppsats.

5.2.1 Den teoretiska modellens funktion; förtjänster och brister

Arbetet med att ta fram vår integrerade teoretiska modell skedde i ett tidigt stadium av denna uppsats. Med anledning av den abduktiva ansatsen ansåg vi att detta var tvunget då följande delar, så som insamlande av data och analys, var ett resultat av modellens funktion. Trots att vi nu i uppsatsens avslutande skede blivit än mer belästa inom området lärmiljö är vi fortfarande nöjda med det urval av teori vi gjorde i det inledande skedet. Med anledning av den abduktiva ansatsen har vi dessutom fått möjlighet att bredda det teoretiska perspektivet vilket skänkt uppsatsen ett ytterligare djup.

Att skapa en konstruktion av flera redan befintliga konstruktioner kräver givetvis en viss modifikation. Vår avsikt var aldrig att endast addera teoribildningen likt en byggnadskonstruktion med flera våningar, istället ville vi skapa en konstruktion vilken integrerar tidigare teoribildning för att skapa ett ytterligare djup.

Vi har under arbetets gång resonerat kring huruvida modifikationen av teorierna är gjord på ett alltför oförsiktigt vis, svaret på denna fråga tror vi dock att endast teoriernas grundare besitter. Vår ståndpunkt är den att vi genom ett tydligt beskrivande av tillvägagångssättet och med en tydlig avsikt att fördjupa och problematisera tidigare teorbildning lyckades åstadkomma en teoretisk modell vilken på ett förtjänstfullt vis integrerade befintliga teorier i en konstruktion som blev mer heltäckande. Vår förhoppning är att läsaren håller med om att modellen är mer än summan av dess delar, att vi genom integreringen nådde en synergieffekt. Detta kan ses som ett av uppsatsens bidrag till forskarsamhället, att denna modell sedan prövas empiriskt resulterar givetvis i ytterligare bidrag.

Ett exempel på en tydlig synergieffekt anser vi vara brukandet av Lave och Wengers terminologi¹⁸². Övrig presenterad teorbildning redogjorde endast för faktorer inom lärmiljön, Lave däremot diskuterar betydelsen av att individen måste få full access till dessa funktioner, annars riskerar de att bli betydelselösa¹⁸³. Genom att applicera detta synsätt på övrig teorbildning och därigenom skapa en ”glasbox” blev vår modell mer processorienterad; utveckling och lärande sker i ett samspel, inte endast genom förekomsten av goda faktorer. Betydelsen av individens access är av stor vikt i samtliga utvecklingsförslag vi presenterat, låt oss belysa det var för sig. Vad gäller uppgiftens utformning är det av största vikt att individen får access till att påverka, dels att påverka vilka arbetsuppgifter som ska utföras, dels vilket resultat som är önskvärt, på så vis skapas ett mer utvecklingsinriktat lärande. Kollektivt lärande menar vi skapas då individen får access till ett gemensamt forum för reflektion. Individen måste få access till den samlade kompetensen för att på individuell nivå kunna tillgå den och för att på en kollektiv nivå vara med och skapa synergieffekter. Gällande ledarskapsfaktorer är det av stor vikt att individen får access till såväl lärande- som processmål. Dessutom, av minst lika stor vikt, är dess access till påverkan av målformuleringen. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att Lave och Wengers synsätt och terminologi varit av stor betydelse för denna uppsats, då de på ett lyckosamt vis bidragit till en ytterligare dimension där övrig teorbildning fördjupats avsevärt.

I den backspegel vi nu skapar är det givetvis viktigt att återge en nyanserad bild av modellens funktion. Ovan har vi lyft fram ett flertal förtjänster med denna, låt oss nu belysa en brist. Modellen bygger på en tematisering vilken varit vägledande i en stor del av uppsatsen. Att kategoriskt tematisera faktorerna i en lärmiljö visade sig dock vara mer problematiskt än vad vi till en början hade trott. Under arbetets gång och framförallt efter datainsamlingen ställde vi oss flertalet gånger frågande till tematiseringen. Detta tror vi inte nödvändigtvis beror på att vi gjorde en felaktig tematisering i det inledande skedet, snarare på det faktum att faktorerna är väldigt tätt sammankopplade och inte alltid tillåter sig att särskiljas och kategoriseras. En vidare diskussion kring faktorernas inbördes relation och beroende återfinns i den avslutande reflektionen. I backspegeln är det dock tillfredsställande att konstatera djupet som modellen skapade i datainsamlingen och vi har under arbetets gång flera gånger konstaterat att modellen resulterat i såväl djup som bred data, detta har givetvis varit avgörande för både vår analys och diskussion.

¹⁸² Se t ex Lave et al 1991

¹⁸³ Lave 1997

Avslutningsvis vill vi i denna diskussion återkoppla till avsnitt 1.6 ”Tidigare forskning”. Här redogör vi för den forskning vi kommit i kontakt med vid skapandet av modellen och vi konstaterar att den till stor del är av induktiv art där forskarna förutsättningslöst studerat en lärmiljö för att sedan med hjälp av teori dra slutsatser kring vad de iakttagit. Genom att skapa en modell av denna induktiva forskning och använda den genom en abduktiv ansats har vi fått tillfälle att pröva befintlig teoribildning i praktiken. Vi anser att teorierna på ett fullgott vis utstått denna prövning. Vissa faktorer visade sig vara lättare än andra att diskutera och resonera kring i intervjusammanhang, denna variation hade vi dock räknat med då somliga kriterier var väldigt abstrakta och således också lite svårare att formulera konkreta och välriktade frågor i kring. En av de största förtjänster vi upplevt med den abduktiva ansatsen är möjligheten till utveckling, inte bara av empirin utan också av teorin. Genom att återvända till denna anser vi oss ha kritiskt prövat och i vissa fall utvecklat tidigare teoribildning, ett exempel på detta är modifikationen av Ellströms modell, figur 4.

5.2.2 Socialkonstruktionism och sociokulturellt perspektiv

Avslutningsvis i denna teoretiska diskussion vill vi diskutera vilken betydelse socialkonstruktionism och det sociokulturella perspektivet fått på denna uppsats. Vi har tidigare berört dess samröre med vår teoretiska modell men vill åter poängtera vikten av access. Individens access till konstruktionen och kontexten utgör det samspel vilket är nödvändigt för att skapa lärande. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan glasboxen ses som den kontext inom vilken individen lär och förstår sin omgivning, detta sker i en ständigt pågående process. I socialkonstruktionistiska terminologin blir istället glasboxen den sociala konstruktion som utgör lärmiljön inom avdelningen. På så vis får den än större betydelse för uppsatsen då dess syfte kan sägas vara att kartlägga konstruktionen och föreslå utvecklingsmöjligheter vilka Lantmännen kan använda för att, om de så vill, omskapa den sociala konstruktionen.

Sammanfattningsvis vill vi här konstatera att vår upplevelse av det sociokulturella perspektivet och socialkonstruktionismen varit väl kompatibla. I mångt och mycket beskriver de liknande fenomen om än på olika nivåer. En social konstruktion kan i vår mening vara synonym med kontexten, detta är dock ej giltigt i samtliga fall utan avgörs av vilken nivå du placerar termerna. I denna uppsats representerar de en vetenskaplig syn och en syn på lärande, nivåerna är således åtskilda och termerna får därmed skild betydelse.

5.3 Avslutande reflektion

Denna avslutande reflektion består av två diskussioner, den närmast följande berör den inbördes relationen mellan lärmiljöns beståndsdelar. Den avslutande diskussionen rör förslag på vidare forskning.

5.3.1 Relationen mellan lärmiljöns beståndsdelar

Under arbetet med denna uppsats har vi som tidigare nämnt upplevt svårigheter med att kategoriskt separera de teman vi arbetat utefter. Denna svårighet har uppkommit konsekvent genom hela arbetet och inte endast i teoribildningen. Mest tydligt blev det förmodligen då vi skulle formulera utvecklingsmöjligheterna då vi märkte att även om de föll under olika teman samverkade de åtgärder vi föreslagit och förstärkte således varandra. Att särskilja modellens teman upplever vi har varit verksamt för att skapa en struktur i denna uppsats, att göra en sådan åtskillnad i exempelvis ett åtgärdsprogram för att förbättra lärmiljön i en organisation tror vi skulle vara verkningslöst. Att göra punktinsatser för att förbättra till exempel ledarskapsfaktorerna tror vi skulle kunna ska-

pa en skev bild av vad lärmiljö faktiskt är. En viss abstraktion och flyktighet ligger i begreppets natur och därför tror vi att det är viktigt att förutsättningslöst undersöka vilka förutsättningar som finns för lärande och inte i ett tidigt skede avgränsa det till exempelvis ledarskapets påverkan.

De utvecklingsmöjligheter vi har presenterat är utvalda då vi är övertygade om att dess sammanlagda funktion skulle verka för en än bättre lärmiljö. Låt oss kort beröra dess inbördes relation. Vi har valt att presentera det kollektiva lärandet som en produkt av forumet för reflektion. Denna reflektion sker givetvis både individuellt och på organisationsnivå, redan där har det således skett en integrering av två av modellens teman. En annan tydlig relation existerar mellan uppgiftens autonomi och differentierad målstyrning där de båda är beroende av att ansvar inom arbetet kan fördelas. Genom att skapa differentierade mål som individen är med och formulerar ökar uppgiftens autonomi betydligt, målformulerandet blir således en del av det problemformulerande och givetvis resultatformulerande som vi efterlyser att individen ska få access till.

5.3.2 Vidare forskning

Vi har under arbetets gång formulerat nya frågeställningar som det dessvärre ej funnits utrymme att inkludera och fördjupa i denna uppsats, dessa presenteras här i förslag på vidare forskning. Vi har i denna studie gjort en tydlig avgränsning av begrepp som till exempel ledarskap och organisation där vi endast valt att belysa dem utifrån dess påverkan på lärmiljön. För att göra studien än mer djupgående hade det varit intressant att göra forskning av induktiv art där man förutsättningslöst väljer att studera ett av studiens tema, till exempel ledarskapet för att se vad detta skulle kunna ha för påverkan på lärmiljön. En sådan förutsättningslös infallsvinkel hade förmodligen resulterat i fler faktorer än de som återfinns i vår modell och skulle således kunna ses som mer omfattande, om än endast inom ett av studiens teman. Sådan forskning tror vi framförallt skulle vara av teoretiskt värde, ett distinkt särskiljande av lärmiljöns beståndsdelar i ”verkligheten” är förmodligen inte önskvärt då möjliga synergieffekter skulle kunna gå förlorade.

Vi har under arbetets gång även resonerat kring hur studien hade kunnat göra mer generell. Det är inte avsikten med en fallstudie men hade vi istället haft en kvantitativ ansats hade vi kunnat göra en enkätstudie om inte på hela Lantmännen så i alla fall på en större del av organisationen. Än mer generell hade studien givetvis blivit om den genomförts på flera olika organisationer. I det fallet tror vi dock att studiens kvalitet hade fått ge avkall på författarnas iver att åstadkomma ett allmängiltigt resultat.

I denna uppsats inledning formulerade vi en tydlig förhoppning; att uppsatsen skulle utgöra en brygga mellan den teori vi under våra studier fått chansen att fördjupa oss i och den praktik vi inom kort hoppas få verka i. Vi kan i detta avslutande skede konstatera att bryggan blev mer solid än vad vi inledningsvis vågat föreställa oss. Valt uppsatsämne; lärande i arbetslivet, borgar givetvis för en koppling mellan pedagogiska studier och framtida arbetsliv. Av än större betydelse blev dock den abduktiva ansatsen vilken möjliggjorde en växelverkan mellan teori och empiri. Bryggan blev således inte endast en enkelriktad passage utan en möjlighet att förflytta sig i båda riktningar för att skapa ökad förståelse för teorin och empirins samröre och gemensamma beroende. Uppsatsen blev således inte ett teoretiskt avslut utan snarare ett sätt att skapa en brygga vilken vi kan återvända till och vandra över under lång tid framöver.

Referenser

- Alvesson, Mats. & Sköldbberg, Kaj., Tolkning och reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod /, TPB, Enskede, 2008
- Backlund, Thomas, Hansson, Henrik & Thunborg, Camilla (red.), Lärddilemman i arbetslivet: teoretiska och praktiska perspektiv på lärande i organisationer, Studentlitteratur, Lund, 2001
- Backman, Jarl, Rapporterna och uppsatser, 2., uppdaterade [och utök.]. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2008
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas, Kunskaps sociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet, Wahlström & Widstrand, Stockholm, 1979
- Billett, Stephen, Learning in the workplace: strategies for effective practice, Allen & Unwin, Crows Nest, N.S.W., 2001
- Bryman, Alan, Samhällsvetenskapliga metoder, 1. uppl., Liber ekonomi, Malmö, 2002
- Bryman, Alan, Samhällsvetenskapliga metoder, 2., [rev.] uppl., Liber, Malmö, 2011
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith, Research methods in education, 6. ed., Routledge, London, 2007
- Denscombe, Martyn, Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2009
- Döös, Marianne & Wilhelmson, Kollektivt lärande; om betydelsen av interaction i handling och gemensam handlingsarena, Pedagogisk forskning i Sverige, nr 10, sid 209-226, 2005
- Ellström, Eva Ekholm, Bodil Ellström, Per-Erik "Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work", Journal of Workplace Learning, Vol. 20 Iss: 2 pp. 84 – 97, 2008
- Ellström, Per-Erik, Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv, 1. uppl., Publica, Stockholm, 1992
- Evans, Karen (red.), Improving workplace learning, Routledge, London, 2006
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.), Handbok i kvalitativ analys, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2009
- Granberg, Otto & Ohlsson, Jon, Kollektivt lärande i team; om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet, Pedagogisk forskning i Sverige, nr 10, sid 227-243, 2005
- Grønmo, Sigmund, Metoder i samhällsvetenskap, 1. uppl., Liber, Malmö, 2006
- Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan & Ellström, Per-Erik (red.), Livslångt lärande, Studentlitteratur, Lund, 1996
- Gustavsson, Maria, Potentialer för lärande i processoperatörers arbete: en studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustri, Univ., Diss. Linköping : Univ., Linköping, 2000

- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend, Den kvalitativa forskningsintervjun, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2009
- Lantmännen, Års- och hållbarhetsredovisning 2011,
http://lantmannen.com/Global/lantmannen_com/Press%20och%20media/Publikationer/Ekonomiska%20rapporter/%C3%85rsredovisning%202011.pdf 2012-05-04
- Lave, Jean & Wenger, Etienne, Situated learning: legitimate peripheral participation, Cambridge Univ. Press, Cambridge, 1991
- Lave, Jean.: Learning, apprenticeship, social practice. Nordisk Pedagogik, 17(3), sid 140–151, 1997
- Locke, Edwin A & Latham, Gary P, New Directions in Goal-Setting Theory, Current Directions in psychological Science, Volume 15, Number 5 sid 265-268, 2006
- Malloch, Margaret (red.), The SAGE handbook of workplace learning, SAGE, London, 2010
- Merriam, Sharan B., Fallstudien som forskningsmetod, Studentlitteratur, Lund, 1994
- Raelin, J.A, "I dont have time to think!" versus the art of reflective practice, Reflections, Vol 4 No. 1, pp. 66-79, 2002
- Sandberg, Håkan, Team i utveckling: kvalitetsarbete inom offentlig verksamhet, Studentlitteratur, Lund, 1997
- Schön, Donald A., The reflective practitioner: how professionals think in action, Repr., Ashgate, Aldershot, 2003
- Seijts, G.H., Latham, G.P, Tasa, K., & Latham, B.W. Goal-Setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. Academy of Management Journal, 47, sid 227-239, 2004
- Säljö, Roger, Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv, Prisma, Stockholm, 2000
- Thurén, Torsten, Källkritik, 2., [rev. och utök.] uppl., Liber, Stockholm, 2005
- Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning: Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Antagna av humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990, reviderad version april 1999, Rev. vers., Vetenskapsrådet, Stockholm
- Woerkom, M, "Critical reflection at work. Bridging individual and organizational learning", PhD thesis, Twente University, Enschede/print Partners, Ipskamp 2003
- Yukl, Gary A., Leadership in organizations, 7. ed., Pearson Education, Upper Saddle River, N.J., 2010

Internt arbetsmaterial

- Lantmännens kompetensförsörjningsprocess
 Lantmännens ledarförsörjning

Bilagor

A. Figur 1.1

	Uppgift	Organisation	Individ	Ledarskap
Ellström	<ul style="list-style-type: none"> • Arbetsuppgifter med hög lärandepotential 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfarenhetsutbyte • Grupprocesser, arbetsplatskultur, organisationskultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoretiska kunskaper • Handlingsutrymme • Reflektion 	<ul style="list-style-type: none"> • Delaktighet i målformulering, planering och verksamhetsutveckling
Billett	<ul style="list-style-type: none"> • Förekomsten av rutinartade så väl som icke-rutinartade arbetsuppgifter 			
Evans	<ul style="list-style-type: none"> • Chances to learn new job/skills 	<ul style="list-style-type: none"> • Widely distributed skills • Knowledge and skills of whole workforce developed and valued • Teamwork valued • Cross disciplinary groups/communication encouraged • Expanded job design • Bottom-up approach to innovation • Individual progression encouraged; strong internal labor market 	<ul style="list-style-type: none"> • Pursuit of formal qualifications valued/supported • Formative approach to evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Technical skilled valued • Managers/supervisor as enabler
Fuller & Unwin		<ul style="list-style-type: none"> • Participation in different communities of practice is encourage • Primary community of practice has shared "participated memory" • Vision of workplace learning- career progression • Skills widely distributed through workplace-multidimensional concept of expertise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recognition of and support for workers as learners • Newcomers (including trainees) given time to become full members of the community • Planned time off the job for reflection and deeper learning beyond immediate job requirements. 	<ul style="list-style-type: none"> • Managers given time to support workforce development and facilitate workplace learning • Workers given discretion to make judgments and contribute to decision-making • Workforce development used as a vehicle for aligning goals of the organization and individual



LUNDS
UNIVERSITET

Lunds Universitet
Sociologiska Institutionen
Avdelningen för pedagogik

Intervjuguide medarbetare Lantmännen

Som studenter på Personal- och arbetslivsprogrammet vid Lunds Universitet skriver vi nu vår kandidatuppsats. Vårt syfte med denna uppsats är

”Att med utgångspunkt i en integrerad teoretisk modell analysera förutsättningarna för arbetsplatslärande på vald enhet inom Lantmännen i syfte att identifiera utvecklingsmöjligheter och tillvägagångssätt att uppnå dessa.”

Syftet med denna intervju är att samla in den data som representerar hur det ser ut i verkligheten. Er medverkan är avgörande för vår kartläggning och vi är därför tack-samma för Er tid och samverkan. Svaren kommer att behandlas konfidentiellt vilket innebär att endast vi kommer att behandla och granska era svar.

Vi har utformat en intervjuguide utifrån den tematisering vilken genomsyrar hela vår uppsats: Individ – Organisation – Ledarskap – Uppgift, intervjun inleds dock med frågor av mer allmän art i syfte att kartlägga Din syn på lärande i arbetslivet.

För att säkerställa etiken i denna undersökning utgår vi från vetenskapsrådets individ-skyddskrav. Ni informeras även om att medverkan är frivillig och att ni kan välja att inte svara på frågor samt avbryta intervjun. Ert samtycke krävs innan intervjun påbörjas. Som medverkande utlovas du konfidentialitet, detta innebär att vi med stor eftertanke ska presentera data i studien så att läsare ej kan härleda svaren till en individ. Avslutningsvis vill vi påpeka att det insamlade materialet inte kommer att användas till annat än det som ursprungligen var syftet med studien.

Vi vill också informera dig om att en av författarna är deltidsanställd på Lantmännen, dock inom en annan del av koncernen.

Stort tack för din medverkan – den är värdefull för oss!

Vill ni komma i kontakt med oss nås vi på:

Carin Ritter
carin_ritter@yahoo.se
0703-847894

Dan Skånberg
danskanberg@hotmail.com
0709-921146

Frågor av allmän art

Syftet med denna del av intervjun är att kartlägga Din syn på lärande i arbetslivet och kompetensutveckling.

1. Hur länge har du varit på din nuvarande arbetsplats?
2. Vad innebär lärande för dig? Hur ser du på lärande i arbetslivet? Sker det? Hur? Nödvändigt?
3. Anser du att lärande är ett prioriterat område på din arbetsplats? Varför? Hur visar sig detta? Talar ni om lärande? Organiserar ni för lärande?
4. I vilka situationer anser du att du lär dig något på arbetet? Kan du berätta mer om dina möjligheter att utvecklas och lära dig nytt i ditt arbete?
5. Hur anser du att ditt behov av att kompetensutvecklas ser ut? Behöver du det för att klara ditt nuvarande arbete och/eller för att kunna ta ytterligare steg? Finns det mål uppsatta för denna kompetensutveckling?
6. Hur hade arbetet med kompetensutveckling kunnat utvecklas i din mening? Något du vill ha mer/mindre av?
7. Vem anser du ha huvudansvaret för din kompetensutveckling? Vad är din roll? Vad är chefens roll?
Är det något du vill tillägga?

Individ

Syftet med nedanstående frågor är att kartlägga hur individuella faktorer påverkar ditt lärande.

8. På vilket sätt finns det utrymme för dig att styra ditt eget arbete?
9. Hur stort är ditt utrymme för att testa egna idéer i arbetet? Skulle detta kunna göras på ett bättre sätt?
10. Kan du berätta om hur din kompetens används i ditt arbete? (Till fullo? Begränsad?) - Skulle detta kunna göras på ett bättre sätt? Hur?
11. I vilken grad reflekterar du över ditt arbete? Hur sker detta? I samverkan med andra? Leder det fram till nya arbetssätt eller lösningar?
Är det något du vill tillägga?

Uppgift

Syftet med nedanstående frågor är att kartlägga hur dina arbetsuppgifter påverkar ditt lärande.

12. Hur ser en rutinarbetsuppgift ut i ditt arbete? Har du möjlighet att utveckla hur dessa uppgifter utförs?
13. Hur ser en icke rutinartade arbetsuppgifter ut i ditt arbete? I vilken grad förekommer de?
14. Ändras/utvecklas dina arbetsuppgifter över tiden? Hur ser du på att lära dig nya arbetsuppgifter?
15. Vilka arbetsuppgifter utmanar dig?
16. Berätta om dina möjligheter att påverka vilka arbetsuppgifter du ska utföra?
17. Kan du beskriva hur du har lärt dig att utföra dina olika arbetsuppgifter?
18. I vilken utsträckning kan du: <ul style="list-style-type: none">- Planera och lägga upp ditt arbete?- Bestämna hur arbetet ska utföras?- Bestämna ditt arbetsresultat? (Resultatet inte på förhand givet)

Organisation

Syftet med denna del av intervjun är att kartlägga hur organisatoriska faktorer påverkar ditt lärande.

19. På vilket vis sker erfarenhetsutbyte i arbetsgruppen? Utnyttjas gruppens samlade kompetens? - Skulle detta kunna göras på ett bättre sätt? Hur?
20. Hur ser samarbetet ut mellan er i arbetsgruppen? Vilka positiva effekter/mervärden skapas då ni samarbetare? Hur påverkar det ditt lärande? <ul style="list-style-type: none">- Skulle detta kunna göras på ett bättre sätt? Hur?
21. Hur ser du på dina möjligheter att byta arbetsområde inom LM? Uppmuntras du att göra detta?
22. Hur ser du på arbetsrotation som en del i arbetet med kompetensutveckling?
23. Upplever du att ni har tydliga organisatoriska mål? Upplever du att du har tydliga individuella mål? Berätta om kopplingen mellan dina individuella mål och organisationens mål? På vilket sätt påverkar detta ditt jobb?
Är det något du vill tillägga?

Ledarskap

Syftet med nedanstående frågor är att kartlägga hur ledarskapet påverkar ditt lärande.

24. Hur stort är ditt inflytande vid målformuleringen? Av dina egna/avdelningens mål? - Hur påverkar detta dig i ditt arbete?
25. I vilken grad är du delaktig vid beslutsfattande och planering i ditt eget arbete och i avdelningens arbete? - Hur påverkar detta dig i ditt arbete?
26. På vilket sätt får du stöd i ditt lärande/kompetensutveckling av din chef? - Hur påverkar detta dig i ditt arbete?
27. Har du varit delaktig i någon kompetensutvecklingsinsats? Hur har dessa sett ut?
28. Avsätts det tid och resurser för kompetensutveckling? Din och avdelningens?

Har Du några övriga kommentarer? Något vi inte har tagit upp?

Stort tack för Din medverkan i intervjun!



LUNDS UNIVERSITET
Sociologiska institutionen
Avdelningen för pedagogik
Box 114, 221 00 LUND
www.soc.lu.se