

PEDK11: Kandidatuppsats, 15hp

Seminariedatum: 2013-12-19

# Kunskapsbanken

---

En kvantitativ studie om vilka faktorer som påverkar lärande och motivation till en specifik utbildning

Patricia Löfgren Siech och Elin Zahlander

---

Handledare:

Johan Klavestrand



# Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats
Sidantal:	37
Titel:	<b>Kunskapsbanken</b> – en kvantitativ studie om vilka faktorer som påverkar lärande och motivation till en specifik utbildning
Författare:	Patricia Löfgren Siech och Elin Zahlander
Handledare:	Johan Klavestrand
Datum:	2013-12-19
Sammanfattning:	<p>Denna undersökning har gjorts på en bank i södra Sverige under hösten 2013 med anledning av en nyligen genomförd utbildningsinsats. Utbildningen har oavkortat genomförts i grupp och syftar till att ge medarbetare en ökad kunskap i personlig försäljning. Studien ämnar studera om faktorerna motivation, feedback, reflektion samt lärande i grupp påverkar hur lärorik en utbildning uppfattats av 23 medarbetare inom bankväsendet. Den syftar även till att undersöka om antal år i en organisation, tidigare utbildningsbakgrund och att ha förväntningar och mål som är viktiga för individen att uppnå påverkar motivationen till utbildningen. Detta har gjorts genom en enkätundersökning där samtliga 23 medarbetare svarat. Denna kvantitativa studie visar på att framförallt feedback, reflektion och att lära i grupp har haft en positiv påverkan på hur lärorik utbildningen uppfattats. Den visar även att ha mål som viktiga för individen att uppnå har bidragit till att medarbetarna känt sig motiverade till utbildningen.</p>
Nyckelord	Lärande, motivation, feedback, reflektion, lärande i grupp, kvantitativ, generationsskillnader



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrund till studien</b>	<b>1</b>
1.1.1 Första kontakten	1
1.1.2 Den genomförda utbildningen	1
<b>1.2 Presentation av företaget</b>	<b>1</b>
<b>1.3 Syfte</b>	<b>2</b>
<b>1.4 Specifika frågeställningar</b>	<b>2</b>
<b>1.5 Avgränsning</b>	<b>2</b>
<b>2. Teoretisk genomgång</b>	<b>3</b>
<b>2.1 Tidigare forskning</b>	<b>3</b>
2.2 Ett miljöpedagogiskt perspektiv	3
<b>2.3 Motstånd till förändring</b>	<b>3</b>
2.3.1 Rädsla över förlorad yrkesidentitet	4
2.3.2 Psykologiska kontrakt	4
2.3.3 Utbildningsbakgrund	4
<b>2.4 Motivation</b>	<b>4</b>
2.4.1 Interaktiv motivation	5
2.4.2 Expectancy Theory	5
2.4.3 Motivation och lärande	6
2.4.4 Yttre motivation	6
2.4.5 Inre motivation	6
2.4.6 Var ligger tonvikten?	6
<b>2.5 Feedback</b>	<b>7</b>
<b>2.6 Reflektion</b>	<b>7</b>
2.6.1 Reflektion och lärande	7
<b>2.7 Utbildning i grupp</b>	<b>8</b>
2.7.1 Banduras teori om social inlärning	8
2.7.2 Kollektivt lärande i team	8
2.7.3 Begreppet kollektivt lärande	9
2.7.4 Teamet	9

2.7.5 Situerat lärande .....	9
<b>2.8 Hypoteser .....</b>	<b>10</b>
<b>3. Metod .....</b>	<b>11</b>
<b>3.1 Hypotetisk-deduktiv metod.....</b>	<b>11</b>
<b>3.2 Problemformulering och teoribygge .....</b>	<b>11</b>
<b>3.3 Operationalisering .....</b>	<b>11</b>
<b>3.4 Reliabilitet.....</b>	<b>13</b>
<b>3.5 Validitet.....</b>	<b>13</b>
<b>3.6 En kvantitativ studie.....</b>	<b>14</b>
3.6.1 För att kunna mäta på bredden .....	14
3.6.2 För att täcka fler områden.....	14
3.6.3 Anpassad metod efter problemformulering .....	14
<b>3.7 Genomförande av informantintervju.....</b>	<b>14</b>
<b>3.8 Urval av respondenter .....</b>	<b>14</b>
<b>3.9 Konstruktion av missivbrev .....</b>	<b>15</b>
<b>3.10 Konstruktion av enkäten.....</b>	<b>15</b>
3.10.1 Enkäten har konstruerats i Google docs .....	15
3.10.2 Att göra en bra enkät .....	16
3.10.3 Val av svarsalternativ .....	16
3.10.4 Konstruktion i samråd med handledare, kontorschef och kontaktpersonen.....	16
3.10.5 Genomförande av pilottest .....	16
<b>3.11 Etiska överväganden.....</b>	<b>17</b>
<b>3.12 Metoddiskussion.....</b>	<b>18</b>
3.12.1 Kontaktuppgifter i missivbrevet .....	18
3.12.2 Frågorna om feedback .....	18
3.12.3 Externt bortfall.....	18
3.12.4 De tre interna bortfallen.....	18
3.12.5 Begrepp i enkäten .....	19
3.12.6 Skalan om motivationsfaktorena.....	19
<b>3.13 Källkritik .....</b>	<b>19</b>
3.13.1 Simpelhet i källor och användning av studentlitteratur.....	19

3.13.2 Aktualitet .....	20
3.12.3 Motstånd till förändring .....	20
<b>3.13 Statistisk metod .....</b>	<b>20</b>
3.13.1 IBM SPSS Statistics .....	20
3.13.2 En ny variabel .....	20
<b>4. Resultat och analys .....</b>	<b>22</b>
4.1 Introduktion .....	22
4.2 Hypotes 1 .....	22
4.3 Hypotes 2 .....	23
4.4 Hypotes 3 .....	24
4.5 Hypotes 4 .....	25
4.6 Hypotes 5 .....	27
4.7 Hypotes 6 .....	27
5.1 Diskussion av frågeställningar .....	30
<b>6. Avslutande reflektion .....</b>	<b>35</b>
<b>7. Framtida forskning .....</b>	<b>37</b>
<b>Referenslista .....</b>	<b>38</b>
<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>41</b>
<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>49</b>

## **Förord**

Först och främst vill vi tacka våra kontaktpersoner samt kontorschefer i den berörda organisationen. Vi vill tacka er för ett gott samarbete och möjligheten att få en inblick i er verksamhet och vardag. Utan er hade denna uppsats inte varit möjlig. Vidare vill vi även tacka vår handledare Johan Klavestrand för alla goda tips och erfarenheter inom den kvantitativa forskningen som du med entusiasm delat med dig av längs vägen. Vi vill även här passa på att ge ett tack till Maria Löfgren Martinsson och Lotta Antman för er snabba återkoppling och hjälpsamhet när detta behövts.

Vi vill slutligen lyfta varandra för trevligt sällskap i novembermörkret och de diskussioner som ökat vår kunskap och som även legat till grund för denna uppsats.

Elin Zahlander och Patricia Löfgren Siech,  
Lund, december 2013

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund till studien

I vilken tidning du än slår upp får du snabbt intrycket av att förändring av och i organisationer är ett vanligt fenomen. Organisationer krymper och växer, delas upp eller slås samman, omdefinieras eller läggs ner. Dagens organisationer står inför utmaningar som ökad internationalisering och globalisering, övergång från varu- till tjänsteproduktion och den allt större betydelse information och kommunikation får. I en arbetsmarknad där allt förändras snabbare än någonsin blir det även viktigare än någon gång tidigare för organisationer att hänga med. Allt oftare hävdas det att organisationer måste utveckla en stark förändringsförmåga för att kunna överleva (Jacobsen & Thorsvik, 2002). Bankbranschen är inget undantag och står även denna inför nya utmaningar. Den berörda organisationen fokuserade under 1980- och 1990- talet på att arbeta som rådgivare, handläggare och offertläggare. Under 2000-talet har fokus istället legat på att jobba mer och mer proaktivt. Med denna bakgrund bestämde sig organisationen för att genomföra en utbildning med syfte att börja arbeta just mer proaktivt och med större fokus på försäljning än tidigare.

### 1.1.1 Första kontakten

Våren 2013 fick vi kontakt med en person på den berörda organisationen som visade intresse för att låta oss skriva en uppsats. Därefter följde ett antal möten med två kontaktpersoner på personalavdelningen i denna organisation. Efter dessa möten bestämdes att en av dessa två personer skulle bli den huvudsakliga kontaktpersonen. Det fördes långa diskussioner om vad som kunde vara mest intressant att studera, både ur deras perspektiv men även för oss. Slutligen, vid det sista mötet i oktober, bestämdes att studien skulle genomföras på ett av deras kontor i Malmö, som även är det största i staden. Detta kontor genomförde en utbildning vars bakgrund presenteras nedan.

### 1.1.2 Den genomförda utbildningen

*“Vi landar ofta i att vi kan inte, vi vågar inte. Syftet är lite att satsa på det där sista. Vi är väldigt duktiga på att göra analyser, offerter, diskutera och vara trevliga. Sedan skickar vi iväg offerten och sedan är vi klara. Men egentligen är det ju där det börjar”* (Informantintervju, 2013-10-22).

Utbildningen har pågått sedan efter sommaren 2013 till och med 16 november 2013. Samtliga läromoment i utbildningen har genomförts i workshops. Inget moment har alltså varit individuellt utan enbart i grupp. Huvudsyftet med utbildningen är att möjliggöra mer affärer och att skapa möjlighet för medarbetare att utvecklas inom detta område. Genom möten med dels kontaktpersonerna och dels kontorschefen för det berörda kontoret inom organisationen, bestämdes att vi skulle titta på de faktorer som var mest intressant för dem att ta reda på. Dessa faktorer blev de pedagogiska, de mjuka faktorerna, som inte alla gånger går att mäta i pengar eller vinster.

## 1.2 Presentation av företaget

Studien har genomförts på en bank som har internationell verksamhet i 24 länder, Sverige inkluderat. Organisationen grundades 1871 och har idag cirka 11 000 medarbetare. Organisationen hade sammanlagt 774 kontor vid det senaste årsskiftet och är som störst på den svenska marknaden med 461 kontor. Banken har ett starkt kundfokus och är sedan början

av 1970-talet starkt decentraliserad. Vidare har banken ett komplett utbud av finansiella tjänster för såväl företag som privatpersoner.

### **1.3 Syfte**

Det övergripande syftet med denna studie är att studera vilka faktorer som har påverkat motivationen till utbildningen samt hur lärorik utbildningen uppfattats av berörda medarbetare. Vidare är syftet att pröva riktigheten på de teorier som följer under teorikapitlet genom att ställa dessa mot de resultat som framkommer i studien.

De faktorer som studeras som kan tänkas påverka motivationen till utbildningen är antal år i organisationen, tidigare utbildningsbakgrund samt att ha förväntningar/mål som är viktiga för individen att uppnå. De faktorer som studeras som potentiellt kan påverka hur lärorik utbildningen uppfattats är motivation, feedback, reflektion samt att utbildningen genomförts i grupp. Dessa faktorer är utvalda utifrån att begreppen tillhör pedagogikens kärna och beskrivs som avgörande faktorer för lärande. De är samtliga begrepp som frekvent återkommit under vår utbildning och även av forskare som till exempel Bandura (1977), Hertzberg (1987) och Schön (1987) gällande vad som påverkar hur och om människor lär sig samt motiveras.

### **1.4 Specifika frågeställningar**

1. Är medarbetare som jobbat i organisationen under en längre tid mindre motiverade till utbildningen än de som jobbat en kortare tid?
2. Är högskole- eller universitetsutbildade medarbetare mer motiverade till utbildningen än de som har lägre utbildningsbakgrund?
3. Om medarbetarna motiverats av inre faktorer istället för yttre, har det då bidragit till att de uppfattat utbildningen som mer lärorik?
4. Att utbildningen har genomförts i grupp, har det bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som mer lärorik än om de hade utfört utbildningen på egen hand?
5. Har feedback bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik?
6. Har tid och utrymme för reflektion under och efter kursmomenten bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik?
7. Finns det ett samband mellan att värdera sina förväntningar/mål på utbildningen och motivationen till denna?

### **1.5 Avgränsning**

Undersökningen berör samtliga medarbetare som har genomgått den ovan nämnda utbildningen, vilket sammanlagt uppgår till 23 individer. Någon avgränsning på populationen utöver detta har inte gjorts då samtliga åsikter och svar anses som intressanta att ta del av. Vilka som skulle beröras av studien avgränsades tillsammans med kontaktpersonerna i den berörda organisationen. Syftet avgränsades i första hand även det tillsammans med ovan nämnda personer. Den första avgränsningen som gjordes var att det skulle beröra lärandet inom den genomförda utbildningen. Då lärande är ett brett fenomen begränsades det ytterligare för att göra studien möjlig. Genom att välja ut specifika faktorer som är centrala för lärande och genom att göra dessa mätbara reducerades alltså syftet ytterligare.



## 2. Teoretisk genomgång

Nedan presenteras de teorier som är relevanta i förhållande till valda frågeställningar och syfte. Inledningsvis diskuteras ett perspektiv på lärande och motstånd till förändring. Det följer sedan av teorier inom de fyra olika huvudområdena; motivation, feedback, reflektion samt lärande i grupp. Tanken med detta avsnitt är att skapa en förståelse och grund för hypoteserna som följer därefter.

### 2.1 Tidigare forskning

År 1996 släpptes boken ”Managing Generation X” (Tulgan, 1996). Den var skriven utifrån den insikt att de som var födda i slutet på 1960-talet och under 1970-talet (den så kallade X generationen) skiljer sig från sina föräldrar. Detta på grund av kulturella dimensioner som är av betydelse för hur arbete och ledning ska organiseras. På motsvarande sätt talas idag om att de som är födda 1980- och 1990-talet, vanligen kallad Y-generationen. De är uppvuxna med globalisering, modern teknologi och internationell mångfald och har inställningar, normer och värderingar som skiljer sig från tidigare generationer. Mycket tyder alltså på att moderna organisationer behöver ta hänsyn till dessa aspekter och lära sig leva med samt att hantera generationsskillnaderna.

Undersökningar idag visar på att yngre människor inte binder sig mentalt eller förankrar sig vid arbetsplatsen i samma utsträckning som tidigare. Istället förväntas yngre jobb byta jobb många gånger under yrkeskarriärens lopp och det är viktigt att skapa en egen karriär. Yngre individer väljer arbete framförallt utifrån goda möjligheter att lära sig något nytt och utvecklas som individ (Tulgan, 1996).

### 2.2 Ett miljöpedagogiskt perspektiv

*“Men nästan oavsett vad vi gör, så lär vi oss samtidigt saker och ting. Ibland medvetet, oftare omedvetet. Lärandet är på så sätt intimt kopplat till själva görandet. Att lära är att göra. Att lära är att ständigt vara stadd på resande fot där ens kunskaper hela tiden förändras; långsamt eller fort, villigt eller gensträvtig” (Granberg, 2004 s.59).*

Med utgångspunkt i Granbergs miljöpedagogiska perspektiv på lärande och kunskap kan sägas att individen själv konstruerar eller bygger sina kunskaper. Detta sker alltid i integration med kontexten. Vid konstruerandet av kunskap baseras detta på individens tidigare erfarenheter, det vill säga vad hon redan kan, vilket även är Granbergs (2004) sätt att sammanfatta vuxnas lärande. Vidare menar Granberg (2004) att vuxnas lärande är handlings- och uppgiftsrelaterat. Det är alltid förenat med omgivningens ”erbjudande”. Med andra ord går det att säga att utveckla kunskaper och lära sig är att ändra sitt sätt att tänka och handla. Individen anses vara en aktiv konstruktör av sin egen lärandeprocess (Löfberg, 1990). Under de senaste åren har miljöpedagogiken inriktat sig allt mer mot lärande i team och organisationer. Därigenom har individens organiserande av samarbete samt kollektiva lärande i målinriktade verksamheter kommit att utgöra forskningsfokus inom området (Granberg 2004).

### 2.3 Motstånd till förändring

Den kända italienska filosofen Nicoló Machiavelli, som levde under 1400-talet har i likhet med många andra påpekat att den som vill ha förändring;

*”har alla dem till fiender, som drog fördel av den gamla ordningen och han har endast ljumma försvarare i dem som drar fördel av den nya (...) (det beror delvis) på människors klenroghet, ty de tror inte på nyordningar om de inte ser dem som en följd av en lång erfarenhet” (Jacobsen & Thorsvik, 2002, s.432)*

### **2.3.1 Rädsla över förlorad yrkesidentitet**

De flesta som har jobbat med organisationsförändringar på något plan har allt som oftast mött någon form av motstånd. Varför är det egentligen så? Jacobsen och Thorsvik (2002) har som utgångspunkt att motstånd till förändring är en rationell reaktion från individer eller grupper. I många fall har ett sådant motstånd helt enkelt sin förklaring i att individen försvarar något som är för denne välkänt, något som även anses vara rätt och riktigt. Det finns dock ett antal vanliga olika orsaker, enligt Jacobsen och Thorsvik (2002), till att individer ställer sig emot förändring. En av dessa orsaker är en oro över att förlora en del av sin yrkesidentitet. När en individ har arbetat en längre tid i en specifik organisation kan denne också ha förvärvat en känsla av att ”det jag gör är viktigt för organisationen”. Detta skapar ofta en speciell mening med arbetet och individen identifierar sig med det. Genom en förändring av arbetsuppgifter kan en känsla av att förlora en del av sin yrkesidentitet infinna sig.

### **2.3.2 Psykologiska kontrakt**

Olsson (1985) menar att motstånd till förändring kan bottna i den upplevda risken för ett förändrat tillstånd som kännetecknas av osäkerhet. Motståndet kan till exempel ha ursprung i konflikten mellan tryggheten i den sociala tillhörigheten och friheten som är förknippad med att pröva något nytt. Schein (1980) menar vidare att det finns psykologiska kontrakt som innebär att det finns en uppsättning oskrivna förväntningar (och även skyldigheter) mellan individer och organisationen. Vid en organisationsförändring, är det enligt Schein (1980) just detta psykologiska kontrakt som kan ge upphov till motstånd hos medarbetarna. Organisationsförändringar kan leda till att de förväntningar som kontraktet innebär inte uppfylls – från båda hållen.

Med detta sagt kan Scheins psykologiska kontrakt ses som ett uttryck genom rutiner i individers vardag. Med andra ord är det någonting som en individ gör på daglig basis och som kan ske mer eller mindre automatiskt. Ju längre en individ har arbetat med liknade arbetsuppgifter eller rutiner desto större anledning för denne att motsätta sig något som förändrar detta – och därmed även det psykologiska kontraktet (Schein, 1980).

### **2.3.3 Utbildningsbakgrund**

Tidigare forskning visar att medarbetare med kort formell utbildningsbakgrund oftare har en instrumentell och snäv syn på utbildning (Ellström 2005). Detta styrks även av Björkman & Lundkvist (1992) som menar att högskoleutbildade individer i högre utsträckning ser värdet av kunskap i ett bredare perspektiv. Båda menar dock att den bristande motivationen för att delta i arbetsplatsutbildning ofta hänger samman med att utbildningen inte är direkt kopplad till de krav som är förenade med arbetet.

## **2.4 Motivation**

*“Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas ihop och ger färg och glöd åt de handlingar vi utför. Det ligger känslor och förväntningar inför en aktivitet, de följer med medan vi utför aktiviteten och det lägger sig som en slöja runt minnet av handlingen. Motivation är det som orsakar aktivitet hos individen, det som håller denna aktivitet vid liv*

*och det som ger den mål och mening. Motivation är det centrala när det gäller att förstå mänskligt beteende” (Imsen, 1992, s.94)*

### **2.4.1 Interaktiv motivation**

Med interaktiv motivation menas att motivationen formas i samspel mellan en person och en situation. En tidig teori inom detta område är Kurt Lewins fältteori (Stensmo, 1997). Enligt Lewin verkar individer i ett fält där krafter strävar i olika riktningar. De strävar mot olika mål och därav olika typer av målkonflikter som följd. Vilka mål som sedan dominerar beror på tidigare erfarenheter av framgång eller misslyckanden. Enligt en medarbetare till Lewin kan den interaktiva motivationen uttryckas i följande formel:  $M = F \times V$  (Stensmo, 1997)

I formeln står M för motivation, F för förväntan om framgång respektive riskerna att misslyckas och V står för värdet av att ha framgång, det vill säga att nå ett specifikt mål. En persons ansträngning till att nå målet är en kombination mellan målets värde samt förväntan om att lyckas nå målet. Det beror även på individens uppfattning av den egna kapaciteten i den aktuella situationen.

### **2.4.2 Expectancy Theory**

Expectancy Theory, även kallad Förväntansteorin, utformades av Victor H. Vroom (1995). Teorin förklarar samspelet mellan individ, situation och omgivning och utgår ifrån att motivation är en funktion av förväntan, instrumentalitet och valens. Förväntan innebär en persons uppfattning om sannolikheten för att en bestämd handling skall leda till ett bestämt resultat. En person som inte ser någon koppling mellan sin arbetsinsats och resultatet kommer att sakna förväntan, det vill säga personen kommer att sakna motivation till att utföra den bestämda handlingen.

Instrumentalitet kan förklaras som individens uppfattning om sannolikheten att den bestämda åtgärden resulterar i ett visst utfall, positivt eller negativt. Om en person till exempel tror sig få högre lön genom att utföra en viss handling kan detta ses som ett tecken på instrumentalitet.

Valens kan beskrivas som en persons uppfattning av själva värdet i det förväntade resultatet, hur mycket personen värdesätter att ett sådant resultat nås. En individ som har behov av utveckling kommer till exempel troligtvis att uppfatta krävande arbetsuppgifter och utökat ansvar som motiverande, då dessa faktorer kan tänkas ha hög valens för denna individ.

I Expectancy Theory kommer motivationen och viljan från att en individ förväntar sig uppnå något som denne starkt önskar att uppnå. Dessa förväntningar knyts till ett resultat som är betydelsefullt för personen. Belöningen för uppnått resultat måste för personen ha en tydlig koppling till den prestation som utförts. (Jacobsen och Thorsvik 2002). Resultatet kan för personen vara både positivt och negativt och individen reagerar olika beroende på hur utfallet ser ut. Exempel på detta är en förväntad löneökning. Om individen får löneökningen leder detta till tillfredsställelse och på motsatt håll, om löneökningen uteblir, kan detta leda till det motsatta. Enligt Vroom (1995) är det personens subjektiva uppfattning som är grunden i Expectancy Theory och nyckeln ligger i att förstå en persons mål och samband mellan insats och resultat, mellan resultat och belöning, och slutligen mellan belöningen och individens tillfredsställelse (uppnåendet av egna mål).

### **2.4.3 Motivation och lärande**

Jacobsen och Thorsvik (2002) menar att motivationen hos medarbetare kan variera beroende på arbetsuppgifterna. I producerande organisationer där till exempel maskinen är den främsta resursen och människorna har standardiserade arbetsuppgifter, kan hända att det inte är riktigt lika viktigt att ha motiverade medarbetare. I företag där det istället är människan och dennes tjänster som är främsta tillgången är det desto viktigare att ha motiverade medarbetare då dennes beteende, prestation och initiativ direkt påverkar tjänstens kvalitet. I tjänsteproducerande organisationer är det därmed betydelsefullt att ha ledare som skapar förutsättningar som främjar motivationen. Det är även viktigt att känna till medarbetarnas motiv och drivkrafter. (Eriksson, 2005).

### **2.4.4 Yttre motivation**

I studien av motivation i arbetslivet belyser Herzbergs (1987) tvåfaktorteori uppdelningen av fokus mellan dels inre och dels yttre motivation. Yttre motivation beskrivs som ett handlande där individen strävar efter yttre belöningar. Kohn (1993) är en av de forskare som varnar för de negativa effekter som instrumentella belöningar kan ha på prestation. Det beskrivs vidare att de förväntade positiva effekterna från denna typ av belöning istället kan förvandlas till något negativt. En ond cirkel riskerar att skapas eftersom medarbetaren drivs av hårda krav och lockas av belöning som de får för en utförd uppgift. Detta innebär att belöningen ständigt måste öka för att underhålla motivationen hos individen (Kohn, 1993).

Ellström (1996) beskriver exempel på yttre motivation som förmåner, att delta i en aktivitet för att någon annan vill det eller att stärka sociala relationer. Vidare menar han att individen vill leva upp till yttre krav eller undvika bestraffning när denne motiveras av yttre faktorer. Deci och Ryan (1985) påpekar att belöning trots allt är ett naturligt resultat av ett utfört arbete trots de tänkbara negativa konsekvenserna det har på inre motivation. Ofta handlar det om hur den yttre motivationen distribueras, snarare än reduceras.

### **2.4.5 Inre motivation**

Inre motivation handlar enligt Deci och Ryan (1985) om när en uppgift har ett egenvärde för individen, när den utförs för sin egen skull. Exempel på detta är när individen deltar i utbildningen för kunskapens skull eller för att innehållet anses vara givande. Inre motivation utgår från vad individen själv anser vara viktigt. Deci och Ryan (1985) hävdar att inre motivation kan leda till villighet att engagera sig i uppgifter på ett helt annat sätt än yttre motivation. En studie gjord av Lepper och Greenes (1975) fastställer att inre motivation är förankrad hos individen och inte påverkas av yttre belöningar. Enligt Herzbergs (1987) tvåfaktorteori är det faktorer som att arbeta med stimulerande arbetsuppgifter samt att få utvecklas som skapar den inre motivationen. I en undersökning om motivation svarade 71 % av 1200 personer att det som påverkar motivationen i arbetet mest är faktorer som inte är lön och bonusar. (Grensing-Pophal, 2004)

### **2.4.6 Var ligger tonvikten?**

I de flesta fall menar Ellström (1996), att det finns en blandning mellan både yttre och inre motivation i handlingar vi tar oss för. Det intressanta är var tonvikten ligger. Om tonvikten för ett handlande vilar på yttre motivation i ett arbete kan detta leda till ett okritiskt och anpassningsinriktat lärande, vilket riskerar att främja en rutin eller ett regelbaserat handlande. Individen kan även antas utveckla en instrumentell attityd till arbete och även lärande. Hedin och Svensson (1997) menar att denna form av motivation ofta kan kopplas till ett ytinriktat

lärningsätt. Om vikten däremot ligger på inre motivation möjliggörs istället ett utvecklingsinriktat lärande som baseras på ett kunskapsbaserat och reflektivt handlade. Hedin och Svensson (1997) hävdar att inre motivation oftare är kopplat till ett mer djupgående lärande än yttre. Hackman och Oldham (1980) lyfter även vikten av att motivation till viss del även måste förklaras utifrån de individuella faktorerna hos individen.

## 2.5 Feedback

*“Den som ger feedback har ansvar att paketera sin feedback på ett omsorgsfullt sätt (...) Det engelska uttrycket feedback, istället för det svenska återkoppla. Feed, back. Föda, åter. Man ger någon näring att utvecklas” (Brandsma intervju med Stefan Gunnarsson, 2010)*

En grundläggande faktor för lärande anses vara i vilken grad arbetsuppgiften tillåter feedback om mål, innebörder och metoder (Eraut 2004, Skule 2004). Konstruktiv feedback anses vara nödvändigt för individ och organisation. Återkopplingen, oavsett positiv eller negativ, bör ges under och efter insatsen. Vidare menar de att lärande på arbetsplatsen i huvudsak sker genom försök och experiment och att den feedback som medarbetarna får efter ett arbetspass kan vara direkt avgörande för lärandet.

Alla arbetsplatser har inte samma villkor eller förutsättningar för lärande. De flesta forskare är dock överens om att resultaten hänger samman med kvalitén på lärmiljön. Det tycks även finnas enighet i att bland annat förhållanden där feedback ges löpande och autonomi på arbetet är avgörande (Skule & Reichborn 2002). Feedback är även nödvändigt för att värdering ska kunna göras. Det skiljs mellan två typer av feedback:

*Direkt feedback:* kan till exempel vara respons på det utförda arbetet, resultatet kan alltså ses direkt i anslutning till det gjorda arbetet.

*Extern feedback:* feedback som sker genom informationssystem, chefer eller medarbetare.

En del arbetsuppgifter är av sådan art att feedback medges direkt genom handlandet i arbetet. I andra fall krävs det istället feedback från externa källor, när arbetsuppgifterna inte ger direkt återkoppling. Exempel på sådana externa källor är kollegor eller chefer (Skule, 2004).

## 2.6 Reflektion

*“Reflektion är ett nödvändigt villkor för ett kvalificerat lärande. Detta påstående utgör ett centralt tema inom ett flertal teorier om vuxnas lärande. Reflektion som en planerad aktivitet för lärande kan innebära att återkommande tillfällen för reflektion skapas i anslutning till en verksamhet” (Ellström, 1996, s.15)*

### 2.6.1 Reflektion och lärande

Att lärande förbinds med reflektion är avgörande för att främja framförallt kvalificerat lärande på arbetsplatsen (Ellström, 1996). Det är även framställt att möjligheterna till utbyte genom erfarenhet och reflektion är avgörande för lärande. Reflektion anses därför vara bron mellan erfarenhet och lärande och är en essentiell förutsättning för att lärande ska kunna ske. Forskare som är anhängare till perspektivet att lärande är kontextuellt och situerat nämner även vikten av att bearbeta och ge möjlighet att reflektera för att nå ett kvalificerat lärande. Reflektion innebär att tidigare samt gemensamma erfarenheter tas upp igen men med förnyat intresse. Det innebär att individerna tillsammans, eller ensamma, bejakar orsaker och konsekvenser av sina eller gruppens handlingar.

Forskare har i årtionden framhållit vikten av reflektion för vårt lärande, handlingar och praxis (Filstad, 2012). Det finns en överensstämmelse om att reflektion är en process som i grunden omfattar grundlig bedömning av kunskap och handlingar som påverkar vårt sätt att agera. Reflektion anses därav vara ett grundelement för att förstå våra erfarenheter och vårt eget lärande (Schön, 1987).

För att reflektionen ska vara värdefull för lärandet i olika projekt måste den vara en del av arbetsprocessen. Detta eftersom reflektionen då blir integrerad i och styrande för vårt handlande. Vidare menar Schön (1987) att reflektion inte nödvändigtvis behöver vara något som kommer efter handlandet och att det därför inte endast är en fråga om att utvärdera handlingarna efteråt, som annars är en vanlig misstolkning av reflektion. Schön (1987) myntade begreppet ”Reflection in action”, vilket innebär reflektion under själva handlandet och kan gälla vad som helst av betydelse för situationen. Det innebär även att det fortfarande går att förändra situationen då detta sker i samspel med lärandet. ”Reflection on action” innebär istället att reflektionen kommer en tid efter själva handlingen. Att reflektera efter handlingen handlar om att tydliggöra omedvetna ramar och kritisera dessa. Genom att göra detta utvecklas ny kunskap och insikt kring problemet vilket kan bidra till att förändra sin praktik.

Reflektion är den kognitiva process som många forskare skulle säga är den avgörande faktorn för att lärandeprocesser slutligen ska leda till erforderlig och användbar kompetens. Marsick (1987) menar att ett av de absolut viktigaste villkoren för lärande på arbetsplatsen är att medarbetarna får tillräcklig tid och rum för att reflektera över sitt eget, men även andras lärande. Filstad (2012) bygger vidare på detta och menar att reflektion är en direkt förutsättning för lärande på arbetsplatsen.

## **2.7 Utbildning i grupp**

*”Lika dumt som att envist hävda att individens lärande enbart är en kognitiv aktivitet och att denna alltid agerar rationellt genom att först tänka och sedan handla, lika dumt vore det ju att hävda att individen inte tänker utan bara formas av det sociala trycket och aldrig kan agera rationellt. Vi kommer inte undan den komplexitet som utmärker människors samspel” (Granberg & Ohlsson, 2005, s.231)*

### **2.7.1 Banduras teori om social inlärning**

Enligt Banduras (1977) teori om social inlärning anpassar och utvecklar människor sitt beteendemönster utifrån kraven från den omgivande miljön. Vissa beteenden förkastas medan andra belönas. Det talas om en form av social press som i samhörighet med individens kognitiva förmågor driver individen till anpassning efter rådande förhållanden. Detta fenomen kan göra sig gällande i situationer som till exempel syftar till själveffektivitet, där gruppen har blivit en viktig grundsten i processen. Denna själveffektivitet och förmåga att uppnå specifikt uppsatta mål är starkt länkade till graden av stöd samt uppmuntran från gruppen (Karlsson, 2007). Bandura (1977) menar att individen genom sociala situationer lär sig vilka beteenden som uppskattas respektive ogillas. De beteenden som sedan klassas som mest framgångsrika tenderar att upprepas. Detta, enligt Bandura (1977), leder till en form av social inlärning (Karlsson, 2007).

### **2.7.2 Kollektivt lärande i team**

*”Den framåtriktade gemensamma reflektionen möjliggör ett aktivt formande av beredskap att hantera framtida händelser eller problem. På så sätt skapas möjligheter till positiv synergi,*

*genom att den kollektiva kompetensen görs gemensam i den ständigt pågående kommunikativa processen om hur uppgifterna ska utföras”(Granberg & Ohlsson, 2005, s.227)*

### **2.7.3 Begreppet kollektivt lärande**

I dagens forskning om lärande i arbetslivet är ”kollektivt lärande” ett väletablerat begrepp (Granberg och Ohlsson 2005). Intresset för begreppet kan spåras tillbaka till den uppmärksammade diskursen om den lärande organisationen. Fenomenet fick sitt stora genomslag i organisationsforskningen som genomfördes under tidigt 1990-tal av bland annat Peter Senge, William Isaacs och Nancy Dixon. Begreppet kollektivt lärande används dock på olika sätt. Vissa har närmast sig begreppet ur ett kognitivt perspektiv, medan andra istället betonar de sociala faktorerna. Vissa menar att det kollektiva lärandet är förknippat med en organisation medan andra lägger större vikt vid individers lärande i sociala sammanhang (Granberg och Olsson 2005). Vidare menar de att betoningen av individens kontra det sociala sammanhangets betydelse varierar.

### **2.7.4 Teamet**

Team skapas enligt Granberg och Ohlsson (2005) för att lösa vissa uppgifter, tidsbegränsade projekt eller mer stadigvarande sådana. Det är genom att identifiera, tolka samt förstå uppgiften som teamet skapar förutsättning för ett kollektivt medvetande i betydelsen gemensam förståelse. Ett kollektivt medvetande är enligt Weick och Roberts (1993) att teamets aktiviteter skapar ett mönster som kan uppfattas som något utanförhållande. Genom att medlemmarna klargör sina egna kunskaper kan denna kollektiva kompetens medverka till att teamets kompetens överstiger de enskilda gruppmedlemmarnas. Teamets presentationer och dess kollektiva tänkande blir inte längre detsamma som summeringen av de enskilda individernas prestationer och tänkande. Istället blir teamet interaktivt och kommunikativt och de formade aktiviteterna inrymmer potential till kollektivt lärande.

Mathiasson (1994) framhåller att individens beteende, identitet och lärande i allra högsta grad påverkas av den specifika situation och den grupp individen tillhör. Vidare menar han att identiteten anpassas efter individens givna roll i gruppen och situationen. Nilsson (1993) menar att behovet att bete sig liknande som gruppen är dominant eftersom individen då enklare kan tolka vad som sker och kommer hända.

Matthiasson (1994) anser även att normerna i en grupp är det som styr och reglerar medlemmarnas handlingar, lärande, uppfattningar och prestationer. Lärandet är alltså något som påverkas av situationen och även intresset för det individen ska lära sig. Vidare menar Nilsson (1993) att lärandet påverkas och är beroende av individens egenskaper, färdigheter, erfarenheter och motivation. Detta är något som antingen främjar eller hindrar lärandet i grupp.

### **2.7.5 Situerat lärande**

Filstad (2012) menar att den sociala kontexten inte endast är något utanför individen som påverkar hans eller hennes läroprocesser. Den rymmer även det väsentliga av hur lärande går till. Både kunskap och lärande är förankrade i den sociala kontexten, i den praktiska situationen och i de sociala relationerna med kollegorna. Det är detta som avses med det situerade lärandet – det är situerat i de sociala relationerna mellan kollegorna i en praktisk arbetsgemenskap. Begreppet situerat lärande myntades av Lave och Wenger. De menar att lärande i sin natur är relationellt och att viss kompetens är förankrad i gruppen (Filstad, 2012).

Situerat lärande innebär per definition *”engagemang och deltagande i sociala praxismens gemenskaper och lärande sker genom detta engagemang i organisationens sociala praxis”* (Filstad, 2012, s. 35). Lärande menas vara en naturlig del av vardagen och är integrerat i handlandet i samband med till exempel lösande av nya arbetsuppgifter. Lärandet kan inte ses som omvandling av en given form av kunskap och leder därav inte heller till konkret kunskap som i samma form kan användas i alla liknande situationer framöver. Anledningen till detta anses vara att kunskapen är förankrad i den sociala kontext som den utvecklas i. Det är där erforderlig kompetens kan utvecklas i samspel med sociala relationer till kollegor (Filstad, 2012).

## 2.8 Hypoteser

Nedan presenteras de hypoteser som ska studeras i syfte att besvara frågeställningarna. Den presenterade teoretiska referensramen ovan ligger som grund för hypotesernas formuleringar.

- Hypotes 1. Fler antal år i organisationen ger mindre motivation till utbildningen
- Hypotes 2. Högskoleutbildning ger ökad motivation till utbildningen
- Hypotes 3. Att drivas av inre motivationsfaktorer bidrar till att medarbetarna uppfattar utbildningen som mer lärorik än om de drivs av yttre
- Hypotes 4. Att utbildningen genomförts i grupp har haft en positiv inverkan på lärandet
- Hypotes 5. Feedback har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik
- Hypotes 6. Tid och utrymme för reflektion under och efter kursmomenten har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik
- Hypotes 7. Det finns ett positivt samband mellan motivation och att ha förväntningar/mål som är viktiga för individen att uppnå



## 3. Metod

Nedan presenteras val av metod och tillvägagångssätt i denna studie. Det förs även en diskussion om etiska frågor som bör tas hänsyn till vid forskning samt ett kritiskt ställningstagande till den valda metoden.

### 3.1 Hypotetisk-deduktiv metod

Nationalencyklopedin definierar den hypotetiskt deduktiva metoden som följande;

*”enligt en tämligen spridd filosofisk uppfattning den metod som empiriska vetenskaper följer för att pröva teoriers riktighet”*

Hypothesis kommer från grekiskan. Hypo betyder mindre eller inte riktigt och thesis betyder teori. En hypotes är alltså ett antagande om någonting som ännu inte bevisats. För att dra slutsatser används i denna uppsats en hypotetisk deduktiv metod som härstammar från Karl Popper (1934) i Holme & Salvang (1997). Metoden består av följande tre steg;

- Att formulera en eller flera hypoteser
- Att genom logiska resonemang härleda konsekvenser som följer av hypoteserna
- Att undersöka om dessa konsekvenser stämmer överens med verkligheten

Om sedan konsekvenser upptäcks som inte stämmer överens med hypotesen så falsifieras denna. Om konsekvenserna däremot visar sig stämma med verkligheten kan sägas att hypotesen verifieras, även om det aldrig helt bevisar hypotesens riktighet (Holme & Salvang, 1997).

### 3.2 Problemformulering och teori bygge

I genomförandet av en kvantitativ studie skapas inledningsvis en problemformulering som ligger till grund för hela undersökningen (Eliasson, 2010). Det är här av vikt att utforma problemformuleringen så att den betecknas som vetenskapligt intressant. Vidare går att diskutera vad som är vetenskapligt intressant då detta i hög utsträckning beror på vilket ämne i fråga som studeras. Med det sagt är ändå en vetenskaplig undersökning till för att bidra med mer kunskap till det aktuella området vilket gör att problemet på något sätt bör förhålla sig till den befintliga vetenskapen. Efter formulering av problem skrivs ett teorikapitel som studien sedan bygger på (Eliasson, 2010).

Det finns olika typer av teorikapitel men det som är gemensamt bland de alla är att de uttrycker en kunskap inom det studerade området. Teorierna väljs i förhållande till den valda problemformuleringen. Det är således viktigt att de olika delarna passar väl ihop. Eliasson (2010) menar att de teorier författarna använder styr hur hela undersökningen genomförs. Det absolut mest väsentliga i teorin är att den tillhandahåller begrepp som går att undersöka. Teoriernas uppgift är att sammanfatta vetenskaplig kunskap till påståenden som ytterst handlar om hur världen är beskaffad.

### 3.3 Operationalisering

Operationalisering betecknar att ta fram begrepp ur den gjorda teorin, begrepp som den fortsatta undersökningen sedan sätter i fokus. Med andra ord bestäms vilka begrepp som är

relevanta i sammanhanget. Viktigt att tänka på här, enligt Eliasson (2010) är att begreppen lätt kan uppfattas som uttryck för egna värderingar och det är därför av stor vikt att vara tydlig med vad begreppen avser i det aktuella fallet. Begreppen ska så klart och entydigt som möjligt definieras och stämma överens med teorin den är hämtad från. Operationalisering berör även att göra begreppen mätbara – oavsett om en kvantitativ eller kvalitativ metod används (Eliasson, 2010). Detta innebär att begreppen blir möjliga att undersöka, vilket i denna studie gjorts genom att först välja ut frågeställningar med de centrala begrepp som studien ska beröra. Därefter har hypoteserna, som bygger på de tidigare gjorda frågeställningarna, visat på hur dessa centrala begrepp ska kunna mätas i undersökningen.

Nedan följer en förkortad förklaring på ungefär hur denna operationaliserade process har gått till i just denna studie. Först presenteras begreppen i teorin och sedan vilka delar av dessa som blivit fokus i den fortsatta studien. Slutligen presenteras hypoteserna för att ge en tydlig överblick i hur dessa har skapats. Begrepp 1 hör alltså ihop med operationalisering 1 som sedan formar hypotes 1.

### **Begrepp i teorin**

1. Rädsla över att förlora sin yrkesidentitet samt brytning av psykologiska kontrakt
2. Utbildningsbakgrund
3. Yttre motivation och inre motivation
4. Kollektivt lärande
5. Feedback
6. Reflektion
7. Expectancy theory och interaktiv motivation

### **Operationalisering**

1. Ju fler antal år en medarbetare jobbat i organisationen desto större är risken för att, vid förändring, känna en oro för att förlora sin yrkesidentitet samt att de psykologiska kontrakt som finns mellan organisationen och denne.
2. Om en individ har högre formell utbildningsbakgrund värdesätter denne förmodligen kunskapen för endast kunskapen i sig
3. Den inre motivationen bidrar till ett mer ”djupt” lärande än om individen motiveras av den yttre motivationen.
4. Individen lär sig mer genom att arbeta i grupp eftersom gruppens kompetens kan vara högre än antalet individer i gruppen
5. Feedback är en nödvändig process för att lärande ska äga rum
6. Reflektion under och efter lärotillfällen är båda avgörande för att lärande ska äga rum
7. Det som avgör om en individ är motiverad eller inte beror på hur högt denne värdesätter sina mål samt förväntningar på den specifika händelsen

### **Hypoteser**

1. Fler antal år i organisationen ger mindre motivation till utbildningen
2. Högskoleutbildning ger ökad motivation till utbildningen
3. Att drivas av inre motivationsfaktorer bidrar till att medarbetarna uppfattar utbildningen som mer lärorik än om de drivs av yttre
4. Att utbildningen genomförts i grupp har haft en positiv inverkan på lärandet
5. Feedback har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik
6. Tid och utrymme för reflektion under och efter kursmomenten har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik
7. Det finns ett positivt samband mellan motivation och att ha förväntningar/mål som är viktiga för individen att uppnå

### 3.4 Reliabilitet

Reliabilitet definieras enligt Nationalencyklopedin som ”tillförlitlighet, inom beteendevetenskaperna mått på hur starkt eller pålitligt uppmätta värden i t.ex. ett test eller experiment är.” Eliasson (2010) nämner även att det hänger samman med engelskans begrepp ”rely on” – att lita på. Undersökningens reliabilitet svarar på frågan: kan vi lita på att undersökningen ger samma resultat om vi upprepar den under så likartade förhållanden som möjligt? Ju mer vi kan lita på att resultatet i undersökningen går att upprepa, desto högre reliabilitet har undersökningen. I enlighet med Eliasson (2010) och Trost (2012) har följande punkter använts för att öka reliabiliteten;

- Arbeta med *variablerna*, speciellt med de viktigaste variablerna i undersökningen, genom att mäta dem på olika sätt. I ett frågeformulär kan flera olika frågor ställas för att mäta en och samma variabel. Detta har till exempel applicerats på frågorna angående grupplärande, där fem frågor ställs för att belysa samma fenomen men från olika perspektiv.
- *Förbered* undersökningen väl. Formulera klara och tydliga instruktioner till respondenterna om hur undersökningen ska genomföras. Därigenom minskar risken för osäkerhet om hur undersökningen ska göras. Detta har gjorts genom att låta kontorschefen informera medarbetarna om den kommande undersökningen och även genom ett tydligt missivbrev.
- Om det är kvantitativ data som samlas in, vilket det är i denna studie, ska data kontrolleras innan denna registreras. Har någon data kodats fel eller matats in fel? Med anledning av detta valdes att data skulle matas in manuellt i IBM SPSS Statistics. Ett antal gånger efter första inmatningen jämfördes åter igen svaren i enkäterna med det som matats in för att säkerställa att det stämde överens.

Ju högre reliabiliteten är, desto större möjlighet är det att även validiteten blir hög.

### 3.5 Validitet

Validiteten mäter om undersökningen verkligen mäter det som är tänkt att mätas. Detta begrepp hänger ihop med adjektivet ”valid”, som i sin tur betyder giltig. Validiteten svarar på frågan: kan vi räkna med att undersökningen är giltig – att den verkligen mäter det vi vill att den ska mäta? Validiteten är alltså beroende av vad undersökningen mäter, eftersom det centrala är att undersökningen mäter det som är avsett att mätas. Detta förutsätter en hög reliabilitet, validiteten kan aldrig bli bättre än reliabiliteten. För att öka validiteten har hänsyn tagits till följande punkter:

- Försök att få de *operationella definitionerna* av begreppen (de som visar hur du tänkt mäta begreppen) att i så hög utsträckning stämma överens med de *teoretiska definitionerna* (de som visar hur begreppen förhåller sig till teorin). Detta har gjorts genom att göra en tankekarta som sedan använts för att göra de operationella definitionerna så tydliga som möjligt.
- Konstruera olika indikatorer för begreppen som används i undersökningen. Dessa kan användas som ett mått på validiteten. Genom att jämföra resultaten av de olika indikatorerna går det att se om alla pekar i samma riktning, något som i sin tur talar för att validiteten är hög (Eliasson, 2010).

## **3.6 En kvantitativ studie**

### **3.6.1 För att kunna mäta på bredden**

Enligt Trost (2012) ska en kvantitativ studie väljas när det rör sig om att kunna ange frekvenser eller kunna ange ett visst antal procent av en given population. Eliasson (2010) framhäver att en kvantitativ studie är fördelaktig när syftet är att ”mäta på bredden”. Det är således ett lämpligt val av metod när undersökningen syftar till att uppskatta hur utbredda olika förhållanden och attityder är inom den undersökta gruppen. Då denna studie genomförts på 23 medarbetare möjliggjorde en kvantitativ metod att fråga samtliga om de valda områdena.

### **3.6.2 För att täcka fler områden**

Vidare menar även Eliasson (2010) att en kvantitativ studie lämpar sig bättre än en kvalitativ studie för att täcka in flera olika områden. I ett frågeformulär är det tämligen enkelt att ställa frågor om många olika förhållanden som kan vara av relevans för undersökningen. Denna undersökning har syftat till att besvara sju frågeställningar som alla berör olika områden. Valet av en kvantitativ metod ökade chanserna att kunna fråga om samtliga områden det funnits intresse att undersöka. Däremot ska även nämnas att frågeformulär för det mesta saknar de kvalitativa metodernas möjlighet att gå på djupet (Eliasson 2010, Trost, 2012).

### **3.6.3 Anpassad metod efter problemformulering**

Det viktigaste när det gäller val av metod är dock att den ska passa till den givna problemformuleringen, teorier samt begreppen som valts (Eliasson 2010, Trost 2012). Det framhävs även att det sällan är fel att kombinera de båda valen av metod för att kunna täcka både på djupet (kvalitativ metod) och på bredden (kvantitativ metod). Detta har i viss mån tillämpats i denna studie då en kvalitativ informantintervju hölls i början av undersökningen. Detta kallas triangulering. Anledningen till detta var just att försöka skapa ett mer djup i studien samt en större förståelse för valda fenomen. På så sätt ökar chanserna att studiens reliabilitet och validitet är hög.

## **3.7 Genomförande av informantintervju**

En informantintervju hölls med kontorschefen för det valda kontoret inom organisationen. Denna intervju hölls innan studien kommit igång ordentligt och hjälpte studien att hamna på rätt spår. Intervjun var framförallt till för att skapa en överblick över organisationen som helhet och för att få bakgrundsfakta till varför denna utbildning genomfördes. Detta gjordes med anledning av att få underlag för att kunna ställa väl grundade frågor i enkäten, i hopp om att stärka validiteten ytterligare. Tanken var även att kontorschefen skulle få möjlighet att komma med feedback och även meddela vad som var önskvärt att ta reda på. Det var även ett sätt att skapa en personlig kontakt med organisationen då det gav en möjlighet till en personlig presentation. Vid informantintervjun gavs även tillfälle att introducera valet av metod samt att föra fram en förfrågan om hjälp till missivbrevet. För att öka chanserna till en hög svarsfrekvens skrev kontorschefen några rader i början av missivbrevet samt att enkäterna skickades ut från dennes mailadress.

## **3.8 Urval av respondenter**

Det första som bör tänkas på enligt Trost (2012) när urval ska göras är populationen, det vill säga vilken befolkningsgrupp som undersökningen avser. I detta fall är det de medarbetare

som varit stationerade på malmökontoret och som deltagit i utbildningen. Totalt har 23 personer deltagit i denna och enkäten är skickad till samtliga. Därmed har en totalundersökning genomförts. Detta innebär att ett urval inte gjorts utan att undersökningen gjorts på den totala populationen. Detta bestämdes i samråd med kontaktpersonerna i organisationen.

### **3.9 Konstruktion av missivbrev**

I enlighet med Trost (2012) har missivbrevet konstruerats och lagts som en del av frågeformuläret. Detta för att främja översiktligheten så att den svarande lätt kan gå tillbaka och ta del av den information som kan anses vara användbar.

Att författa ett välskrivet missivbrev är en viktig del av enkäten då detta är det första den svarande ser när denne tar del av enkäten. Ett missivbrev ska inte vara alltför långt och ska motivera den svarande att fortsätta läsa och sedan besvara frågorna. Utmaningen med missivbrevet är att det trots dess ringa längd ska innehålla en mängd information och samtidigt lyckats empatisera med och motivera läsaren och på så sätt få denne att vilja svara på enkäten. Ju fler som svarar, desto bättre underlag för studien vilket i sin tur ökar sannolikheten för en hög reliabilitet.

Själva texten bör inledas med att informera läsaren om syfte och innehåll, exempelvis en kort bakgrund till varför studien genomförs. Det kan även vara en god idé att informera om vad studien kommer att användas till och på vilket sätt det kan gynna läsaren att delta. Brevet bör också ha information om ungefär hur många som kommer att delta i undersökningen samt om anonymitet (eller konfidentialitet) kan utlovas. Det är även bra att förklara på vilket sätt materialet kommer att bearbetas, speciellt om anonymitet utlovas, för att skapa förståelse och tillit hos läsaren (Trost 2012).

### **3.10 Konstruktion av enkäten**

#### **3.10.1 Enkäten har konstruerats i Google docs**

Enkäten har konstruerats digitalt i samråd med dels handledare och dels kontorschefen på den berörda organisationen. Vid informantintervjun tillfrågades kontorschefen vilket tillvägagångssätt som denne trodde möjliggjorde flest antal svarande. Tillsammans diskuterades valet av att personligen lämna enkäten eller att skicka den till medarbetarnas email-adresser. Valet föll på att göra en webbaserad enkät. Det hade varit svårt att lämna den personligen vid en viss tidpunkt då medarbetarna är på kontoret olika tider och dagar i veckan. Fördelar med att skicka ut en webbaserad enkät är att respondenten kan fylla i denna när det passar och därmed inte blir avbruten i sitt arbete. Övriga fördelar är enligt Zanutto (2001) att en webbaserad enkät betydligt mindre tidskrävande än om enkäten lämnats ut fysiskt. Utöver det går påminnelser lätt att skicka ut, samt att datamängden är enklare att processa, vilket är en betydande tidsaspekt. Instruktioner för enkäten går även enkelt att bifoga i mån av behov.

Tänkbara risker är enligt Zanutto (2001) att en e-postadress kan användas av flera personer och att det därför inte går att garantera vem som egentligen öppnat e-posten och svarat på undersökningen. Vidare finns vissa integritetsaspekter att ta hänsyn till, det går till exempel att få information om IP-adress. Andra tänkbara nackdelar är att respondenternas datorvana kan variera och leda till att enkäten inte fylls i alls. Eftersom tillvägagångssättet valdes tillsammans med kontorschefen är dock ovan nämnda tänkbara risker inte utbredda. Till exempel föregår god datorvana hos samtliga medarbetare.

### **3.10.2 Att göra en bra enkät**

I utförandet av enkäten har hänsyn tagits till Eliassons (2010) checklista för bra frågeformulering:

- Kan den som svarar missförstå frågan?
- Kan jag precisera frågan mer?
- Kan jag formulera frågan enklare?
- Finns det några svårbegripliga ord eller formuleringar?
- Kan jag korta ner frågan ytterligare utan att den blir otydlig?
- Är frågan fokuserad – frågar jag efter en sak och framgår det tydligt vad frågan gäller?
- Behöver jag dela upp frågan?
- Vilka följdfrågor vill jag ha svar på?
- Finns det negationer i frågan? Hur kan jag skriva om frågan för att få bort dem?
- Kan jag formulera frågan mer neutralt?

Utifrån denna så kallade checklista har frågornas utformning, språkval, svarsalternativ och så vidare diskuterats. Detta har möjliggjort att frågorna, förhoppningsvis, blivit så tydliga och enkla att förstå som möjligt för respondenterna i syfte att få så reliabla svar som möjligt.

### **3.10.3 Val av svarsalternativ**

Enkäten har i största utsträckning bestått av flervalsfrågor. Detta för att göra enkäten så enkel och tidseffektiv som möjligt både i datainsamlingsskedet samt för respondenterna (Cohen et al., 2007). Det övervägdes att ha öppna svarsalternativ men befarades då att respondenterna skulle tycka att det var för tidskrävande och istället helt välja bort att svara, vilket skulle kunna äventyra reliabiliteten. Istället är vissa av frågorna kompletterade med utrymme för kommentarer. Detta för att undvika bortfall om inte något av svarsalternativen beskriver den känsla som respondenten har. Det finns dock en öppen fråga i enkäten som även är obligatorisk att svara på (se fråga 7, bilaga 1). Denna fråga är av öppen art för att inte begränsa respondenten med för få alternativ att välja mellan. Anledningen till att frågan är obligatorisk är att den har en följdfråga.

### **3.10.4 Konstruktion i samråd med handledare, kontorschef och kontaktpersonen**

Ett utkast till enkäten gjordes på egen hand utifrån de hypoteser och det teorikapitel som byggts upp dessförinnan. För att få ett godkännande samt för att färdigställa enkäten bestämdes möte med handledaren i fråga. Tillsammans gicks varje fråga samt svarsalternativ igenom för att sedan sammanställa enkäten. Efter detta skickades enkäten ut till kontorschefen och kontaktpersonen på den berörda organisationen. De fick dels i uppgift att pilottesta enkäten, men även att kritiskt granska den och komma med feedback. Det var endast en fråga som kom på tal att den förmodligen behövde förtydligas. Enligt kontaktpersonen fanns en risk att respondenten, efter att ha svarat på fråga 2 i enkäten, missförstod fråga 3 (se bilaga 1), på det sätt att den frågade om utbildningen respondenten svarat på fråga 2. Då detta kunde tänkas leda till minskad reliabilitet var detta en viktig poäng, vilket ledde till att en rubrik istället infördes innan de demografiska frågorna, samt en ny rubrik efter detta. Annars var både kontorschefen och vår kontaktperson på organisationen nöjda med enkäten.

### **3.10.5 Genomförande av pilottest**

Pilottest genomfördes som tidigare nämnt på både kontaktpersonen samt kontorschefen. De fick länken till enkäten i ett mail och fick därefter klicka sig fram på egen hand för att svara.

De båda uppfattade det enkelt att gå tillväga på detta sätt och hade inga större invändningar angående enkäten. Anledningen till att just dessa personer fick genomföra pilottestet var framförallt eftersom att de förmodligen vet hur medarbetarna kommer uppfatta frågorna som ställs i enkäten. De kunde på ett enkelt sätt ge feedback på vad som behövde förtydligas i enkäten. Det är viktigt att genomföra ett pilottest innan enkäten skickas ut för att kunna åtgärda upptäckta fel eller missförstånd. Detta är helt enkelt för att reducera risken att respondenterna tolkar frågorna fel, som därav kan påverka den insamlade datan och reliabiliteten (Cohen, et al. 2007).

### 3.11 Etiska överväganden

Det är viktigt att ta hänsyn till de etiska aspekter som finns. Det vetenskapliga ansvaret, relationen till undersökningspersonerna och forskarens oberoende är enligt Kvale (1997) tre aspekter en forskare bör ta hänsyn till. Från 2004 finns en lag som reglerar forskningsetiska principer, *Lagen om etikprövning av forskning som avser människor*. Enligt denna lag ska all forskning på människor som rör känsliga uppgifter eller syftar till en fysisk eller psykisk påverkan, granskas av en regional etikprövningsnämnd. Anonymisering av uppgifter är många gånger en förutsättning för att etikprövningsnämnder skall godkänna en studie.

Anonymitet utlovades i missivbrevet, vilket innebär att inga svar skulle kunna kopplas till respondenterna personligen. Corbin och Strauss (2008) anser att det är viktigt att behandla respondenterna på samma sätt som du själv skulle vilja bli behandlad. För att värna om respondenternas integritet och för att möjliggöra uppriktiga svar, har ett tillvägagångssätt valts där så lite information som möjligt skaffas om respondenterna. Dock ändå tillräckligt för att studien fortfarande ska gå att genomföra. Forskarna har varken kontakt eller koppling till den population som ska studeras. Att utlova full anonymitet kan alltså ses som rimligt både utifrån ett etiskt perspektiv och utifrån forskarens oberoende.

I den aktuella studien är de enskilda individernas identitet inte så intressant då det studeras frekvenser. I en sådan studie kan forskarna utlova anonymitet. Dock finns risker med en sådan typ av studie, till exempel att vissa grupper kan diskrimineras eller stigmatiseras genom publicering av vissa forskningsresultat trots att ingen enskild individ har pekats ut. Detta är en aspekt som har tagits i beaktning.

Diskussion har förts kring huruvida någon av frågorna kan uppfattas som stötande för deltagarna. Detta i sin tur kan påverka svarsfrekvensen. I största möjliga utsträckning har frågorna formulerats på ett så neutralt sätt som möjligt. En medvetenhet finns dock om att vissa frågor i enkäten kan uppfattas som känsliga för de grupper av människor som kan komma att pekas ut.

I Vetenskapsrådets artikelserie "*Vad är god forskningssed?*" beskrivs att ett krav som går att ställa på all forskning är att forskaren vid analys, tolkning och presentation av sina egna resultat aldrig förvränger eller förskönar resultaten i syfte att få stöd för sin tes. Inte heller bör forskaren enbart referera till forskning eller data som stöder den hypotes de avser att driva. Även forskning och data som talar emot bör redovisas.

Enligt Trost (2012) ska det i högsta utsträckning undvikas att det skickas ut påminnelser, då detta kan uppfattas som respektlöst mot de som redan svarat. Anonymitet innebär att ingen känner till namnet på respondenterna. För att kunna utlova detta har ett mail med en länk till enkäten skickats ut till deltagarna, varpå svaren samlats in till Googles enkätprogram. Då detta gör det tämligen omöjligt att se vem som svarat på enkäten kan inte heller påminnelser endast skickas ut till de som inte svarat. Detta helt enkelt av det faktum att forskarna inte har

möjlighet att veta vilka som svarat respektive inte svarat. Beslut har därför tagits att i påminnelsen informera att den som redan svarat inte behöver ta hänsyn till detta mail och att det återigen skickas ett tack för att denne deltagit i undersökningen.

En aspekt som inte bör underskattas är huruvida det förekommer medarbetare som svarat på påståendena efter social önskvärdhet, detta även om studien varit anonym. En tänkbar orsak till detta kan exempelvis vara att respondenten inte vill bidra till att skapa en negativ uppfattning om utbildningen eller organisationen på grund av lojalitet. Denna studie har berört åsikter om en genomförd utbildning på organisationen vilket alltid kan vara känsligt att kommentera. Detta är som sagt alltid en risk som kan påverka resultat och reliabilitet och bör därför belysas.

## **3.12 Metoddiskussion**

### **3.12.1 Kontaktuppgifter i missivbrevet**

Efter att enkäten skickades ut så upptäcktes att kontaktuppgifterna till forskarna inte stod med. Dock har kontorschefen tillgång till mailadresser som gör att denne har tillgång till kontakt om frågor skulle uppstå från medarbetarna. Kontaktuppgifterna bör dock vara tillgängliga för respondenterna att ta del av direkt, så att eventuella frågor omgående kan ställas. Detta kan ha påverkat validiteten, om respondenterna svarat på en fråga vars innebörd de känt sig osäkra på. Trots detta verkar det inte haft någon överhängande betydelse.

### **3.12.2 Frågorna om feedback**

Något som kom på tal när enkäterna samlades in var att det hade varit intressant att veta av vem medarbetarna fått feedback av under utbildningens gång. Kursledaren, kontorschefen, kollegorna eller arbetsuppgifterna i sig? Utifrån Skule (2004) kan skiljas på den typ av feedback som är direkt – det vill säga den som arbetsuppgifterna omedelbart tillåter och den externa feedbacken som är från exempelvis kollegor och chefer. För att kunna skilja på de olika typerna av feedback som medarbetarna fått, hade det varit nödvändigt att veta från vem feedbacken kommit. Dock är detta inte avgörande för resultatet men ändå något som borde ha tagits hänsyn till vid konstruktionen av enkäterna.

### **3.12.3 Externt bortfall**

Den genomförda studien har inte haft externt bortfall vilket innebär att svarsfrekvensen har varit 100 %. Detta kan bero på att kontorschefen skickade ut enkäterna och därmed medgav sitt intresse för det aktuella ämnet. Men frågorna är även väl genomtänkta och välformulerade vilket förhoppningsvis resulterade i att det externa bortfallet uteblev. Då den totala populationen är så pass få till antalet var det viktigt att så många som möjligt valde att svara på den utskickade enkäten. Trots att kontaktuppgifter föll bort i missivbrevet verkar det inte haft någon påtaglig påverkan. Det har inte varit några otydligheter i svaren från respondenterna. I slutet av enkäten fanns en öppen fråga med utrymme för allmänna kommentarer (se fråga 20, bilaga 1). Här hade funnits utrymme för kommentarer om någon fråga inte kändes tillräckligt tydlig eller dylikt. Dock har inga sådana kommentarer förekommit.

### **3.12.4 De tre interna bortfallen**

Trots att svarsfrekvensen var 100 % så upptäcktes tre interna bortfall när data sammanställdes. Dessa tre bortfall var på fråga 13, 14 samt 17 (se bilaga 1). Att bortfall förekom på fråga 13 och 14 var något det fanns en medvetenhet om kunde hända innan



enkäterna skickades ut. Detta för att just de två frågorna kan vara svårare att förstå på grund av att de handlar om dels reflektion *samtidigt* som kursmomenten, dels reflektion *efter* kursmomenten. Då detta är ämnesspecifika begrepp kan detta ha tänkts krånglat till det för respondenterna om dessa inte förstått innebörden, vilket kan ha påverkat validiteten. Dock är det svårt att avgöra vad det interna bortfallet beror på, då det endast är ett bortfall på vardera av dessa tre frågor, vilket gör det svårt att se ett tydligt samband. Dock förmodas att fråga 13 och 14 fick interna bortfall just av förklaringen ovan.

### **3.12.5 Begrepp i enkäten**

Efter att enkäten konstruerats och samtlig data samlats in noterades att en del av frågorna kanske varit lite väl ämnesspecifika för att förstås av medarbetarna som inte själva studerat ämnet. Ett exempel på detta är begreppet "mental tillfredsställelse" som nämns i sammanhanget om vad som motiverat dem till att delta i utbildningen. Även begreppen reflektion samtidigt och efter utbildningens gång kan vara ganska svårt att greppa innebörden av för den som inte är insatt i ämnet pedagogik. Diskussion fördes innan enkäten skickades ut huruvida just begreppet reflektion, och även feedback, borde haft ett namn som var mindre av strikt pedagogisk art. Dock är det just reflektion och feedback av denna art som behandlas. Om inte just dessa begrepp hade använts vid insamlingen av data, hade istället denna kunnat handla om något annat än vad den skulle handla om och därmed riskera minskad validitet.

### **3.12.6 Skalan om motivationsfaktorerna**

I enkäten finns det ett avsnitt där medarbetarna tillfrågas att ranka olika påståenden om vad som motiverat dem till utbildningen (se fråga 9, bilaga 1). Här har medarbetarna en skala på 1-5 att ranka åtta olika påståenden på. Det förklaras att 1 på skalan motsvarar "inte alls" och att 5 på skalan motsvarar "väldigt mycket". I efterhand insågs att det även borde ha skrivits ut vad 2-4 på skalan innebär. Eftersom att detta inte gjordes, behövdes en tolkning göras i efterhand av vad dessa siffror i skalan innebär. Detta gör givetvis att tolkningen blir mer subjektiv än vad den hade blivit om värderingarna skrivits ut i enkäten och kan därmed ha påverkat reliabiliteten.

## **3.13 Källkritik**

Referenserna som använts har valts utifrån relevans i förhållande till studiens syfte. Beroende på vilket avsnitt inom den teoretiska genomgången källorna hör till, är dessa av något olika art. Motivation är till exempel något som länge diskuterats och studerats, vilket gör att många äldre källor finns att hämta för att beskriva fenomenet. I så stor utsträckning som möjligt har diskussioner förts och hänsyn tagits till vad författarna har haft för anledning till att skriva vad de skrivit. Försöker de vinkla något? Är källorna objektiva eller subjektiva? När källor upplevts subjektiva eller otydliga har detta i största möjliga utsträckning försökts styrkas i andra källor. Genom en kontinuerlig diskussion i dessa frågor är förhoppningen att presentera källor av god kvalitet.

### **3.13.1 Simpelhet i källor och användning av studentlitteratur**

Granberg (2004) kan anses vara av viss enkelhet. Dock har miljöpedagogiken valts som förklaring och definiering till lärande i denna uppsats. Även om Granberg skriver på en tämligen grundlig nivå så är han en originalkälla till den valda miljöpedagogiken.

I viss utsträckning har studentlitteratur använts. Denna litteratur har använts när de specifika argument som lyfts inte funnits någon annanstans. Trots att studentlitteratur sällan kan ses

som en originalkälla till fenomen eller begrepp, innehåller de ofta originella diskussioner kring dessa. När viktiga och intressanta synpunkter lyfts av författare såsom Filstad (2012) eller Nilsson (1993) har det känts dumstridigt att inte beakta dessa. Studentlitteraturen har alltså använts som ett komplement när det känts aktuellt. I viss mån har även studentlitteratur använts när originalkällan inte gått att hitta. Ett exempel på detta är Karl Poppers begrepp hypotetiskt-deduktiv metod. Där hänvisas istället till Holme och Salvang (1997).

### **3.13.2 Aktualitet**

Källorna som använts har varit både av äldre och modernare art. Detta för att skapa en så brett tidsspann som möjligt och förhoppningsvis fånga upp flera olika aspekter. Många av de valda originalkällorna har några år på nacken just för att begreppen eller fenomenen myntades för många år sedan. Exempel på dessa är Hertzberg (1968) och Bandura (1997). Detta kompletteras med källor som kommit på senare år, såsom Karlsson (2007) och Ellström (2005). Genom att kombinera äldre och yngre versioner av "liknande" källor i den teoretiska genomgången har detta avsnitt både originalitet men även modernitet.

### **3.12.3 Motstånd till förändring**

Ingen av författarna som uttalar sig om motstånd till förändring, till exempel Jacobsson & Thorsvik (2002) definierar hur omfattande organisationsförändringen bör vara för att dessa teorier ska gå att applicera. En organisationsförändring som innefattar en utbildningsinsats där syftet är att utveckla och förbättra medarbetarna och organisationen är till exempel av helt annan art än en förändring där hela avdelningar läggs ner och där medarbetare sägs upp. Utbildningen som studien berör är förmodligen en förändring som skulle klassas som mindre omfattande. Teorin har använts för att tolkningen gjorts att den gick att applicera på utbildningen. Det hade definitivt underlättat om författarna tydliggjort vilken typ av organisationsförändring teorierna går att applicera på.

## **3.13 Statistisk metod**

### **3.13.1 IBM SPSS Statistics**

Resultaten är framtagna med hjälp av programmet IBM SPSS Statistics. Alla frågor samt svar från enkäterna skrevs manuellt in i programmet. Detta var för att skapa en ökad förståelse för hur programmet fungerade samt för att säkerställa att datan blev rätt inlagd. Det har skapats både korstabeller och stapeldiagram i programmet som hjälp för att kunna redovisa resultaten. Korstabellerna visar på samband mellan två, eller flera, variabler medan stapeldiagrammen endast visar en variabel.

### **3.13.2 En ny variabel**

En ny variabel skapades i SPSS för att kunna jobba med den första hypotesen. Denna variabel skapades genom att dela upp de som jobbat en kortare tid respektive längre tid på banken. För att göra detta användes medianen på gruppen som ett tröskelvärde. Medianen skapades i SPSS och räknades ut till 15 år. Detta innebar att det bestämdes att de som jobbat i 15 år och längre tid skulle bli gruppen som jobbat i organisationen en längre tid, och resterande medarbetare blev den grupp som jobbat en kortare tid. Här ska förtydligas att det alltså inte är den faktiska medianen som använts, utan att den snarare använts som en utgångspunkt. Detta är anledningen till att gruppen som jobbat en kortare tid är 10 medarbetare och de som jobbat en längre tid är 13 medarbetare. I resultatet presenteras dock grupperna som antingen de som

jobbat längre tid än medianen eller den grupp som jobbat kortare tid än medianen. Detta är för att presentationen ska vara så enkel som möjligt att följa.

Flera andra sätt prövades, så som att dela upp gruppen i smågrupper eller i olika tidsspann. Dock bestämdes att utgångspunkten skulle vara i medianen då resultatet var snarlika oavsett storlek på gruppen. Att dela upp respondenterna i två grupper gör resultatet mer läsvänligt än om exempelvis fem grupper skulle presenteras. Här är även viktigt att klargöra att denna organisation har många medarbetare som jobbat en längre tid, vilket påverkar att medianen blir så pass hög. Trots att gränsen dras vid 15 år så finns medvetenhet om att även under 15 år kan vara en väldigt lång tid i en organisation. Även om det i gällande fall klassas som en "kortare tid" innebär det inte nödvändigtvis en kort tid.

## 4. Resultat och analys

### 4.1 Introduktion

Först och främst ska tydliggöras att samtliga resultat presenteras i både procent och antal svarande. Detta eftersom målgruppen endast består av 23 respondenter, så om resultaten endast redovisas i procent finns en risk att dessa uppfattas som missvisande. I tabellerna redovisas antalet svarande ovanför den procentuella andelen och i diagrammen presenteras detta nedanför. I förklaringarna till tabellerna kommer resultatet först presenteras i procent för att sedan följas av en förklaring av hur stort antal medarbetare detta motsvarar. Detta görs i hopp om att resultatdelen ska bli så tydlig som möjligt för samtliga läsare att följa. Det ska även tydliggöras att resultaten och slutsatserna som görs gäller för just detta kontor inom organisationen, inte organisationen i stort.

Resultaten redovisas i antingen korstabeller eller i diagram. Hypoteserna presenteras och falsifieras alternativt verifieras var för sig. En förklaring till varje tabell eller diagram förs och även ett kortare resonemang kring resultaten. De tabeller och diagram som visas i denna del är de som är mest talande för resultaten. En figurtext presenteras ovanför tabellerna och nedanför diagrammen. De resterande tabeller och diagram som konstruerats finns att hämta i bilaga 2 och hänvisas till när dessa används.

### 4.2 Hypotes 1

Fler antal år i organisationen ger mindre motivation till utbildningen

*Tabell 1. Beskriver motivation till utbildningen i förhållande till antal år i organisationen.*

Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen *					
Antal år i organisationen					
		År i organisationen			Total
		Kort tid	Lång tid		
Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen	Instämmer helt	Antal	5	8	13
		År i organisationen (%)	38,5%	80,0%	56,5%
	Instämmer delvis	Antal	6	2	8
		År i organisationen (%)	46,2%	20,0%	34,8%
	Instämmer inte	Antal	2	0	2
		År i organisationen (%)	15,4%	0,0%	8,7%
Total		Antal	13	10	23
		År i organisationen (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Utifrån *Tabell 1* går att avläsa att 80 %, vilket motsvarar 8 personer, av de som arbetat på kontoret längre tid än medianen har svarat “instämmer helt” på påståendet att de har känt sig motiverade till att delta i utbildningen. I den grupp som jobbat kortare tid än medianen är det endast 38,5 %, motsvarande 5 personer, som har svarat “instämmer helt” på samma fråga. Det är även värt att kommentera att 15,4 % (2 personer) i den grupp som jobbat kortare tid än medianen har svarat “instämmer inte” på påståendet att de har känt sig motiverade till att delta i utbildningen. I den grupp som har jobbat längre än medianen har ingen svarat “instämmer inte” på samma påstående.

Utifrån dessa resultat kan hypotesen “fler antal år i organisationen ger mindre motivation till utbildningen” ganska snabbt falsifieras. Hypotesen skulle nästan kunna sättas åt andra hållet i

just denna grupp - färre antal år i organisationen ger mindre motivation till utbildningen. En intressant, men kanske inte lika relevant aspekt i detta sammanhang, är att majoriteten av de som har jobbat en kortare tid än medianen även har en universitetsutbildning (se bilaga 2, Tabell 20) till skillnad från den grupp som arbetat i banken en längre tid.

### 4.3 Hypotes 2

Högskoleutbildning ger ökad motivation till utbildningen

Tabell 2. Beskriver motivation till utbildningen i förhållande till utbildningsbakgrund.

Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen *					
		Utbildningsbakgrund			Total
		Gymnasial	Yrkesutbildning	Högskola/universitet	
Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen	Instämmer helt	Antal	6	1	6
		Utbildningsbakgrund (%)	75,0%	100,0%	42,9%
	Instämmer delvis	Antal	2	0	6
		Utbildningsbakgrund (%)	25,0%	0,0%	42,9%
	Instämmer inte	Antal	0	0	2
		Utbildningsbakgrund (%)	0,0%	0,0%	14,3%
Total	Antal	8	1	14	
	Utbildningsbakgrund (%)	100,0%	100,0%	100,0%	

Ur Tabell 2 går att utläsa att 75 %, vilket motsvarar 6 personer, av de som har gymnasial bakgrund har svarat ”instämmer helt” på påståendet att de har känt sig motiverade till utbildningen. Av de som har en högskole- eller universitetsutbildning har 42,9 % svarat ”instämmer helt” på samma påstående. Detta motsvarar lika stort antal svarande på ”instämmer helt” som de som har gymnasial bakgrund. Dock skiljer den procentuella andelen sig avsevärt från varandra, vilket beror på de olika antal svarande i de olika utbildningsbakgrunderna.

Sammanlagt är det 34,7 %, 8 personer, som har en gymnasial bakgrund och 60,8 %, 14 personer, som har en högskole- eller universitetsutbildning (bilaga 2, Tabell 20). Utifrån detta kan avläsas att en större andel av de som har en gymnasial bakgrund har svarat ”instämmer helt” på påståendet att de har varit motiverade till att delta i utbildningen. I gruppen som har en högskole- eller universitetsutbildning är det även 14,3 %, vilket motsvarar 2 personer, som har svarat ”instämmer inte” på samma påstående. I gruppen med gymnasial bakgrund har ingen svarat ”instämmer inte”

I gruppen som har en högskole- eller universitetsutbildning är det lika många som svarat ”instämmer helt” eller ”instämmer delvis” på påståendet om de har känt sig motiverade till att delta i utbildningen. Trots att dessa tillsammans uppgår till en högre procentuell andel än de som svarat ”instämmer helt” i gruppen med gymnasial bakgrund, kan inte bortses från faktum att 75 % av de som har gymnasial bakgrund faktiskt svarade ”instämmer helt”. Utifrån detta går även denna hypotes att falsifiera, då det inte går att se något tydligt samband mellan att ha en högskole- eller universitetsutbildning och att vara mer motiverad till utbildningen.

## 4.4 Hypotes 3

Att drivas av inre motivationsfaktorer bidrar till att medarbetarna uppfattar utbildningen som mer lärorik än om de drivs av yttre.

Tabell 3. Utvecklingsmöjligheter som motivationsfaktor till utbildningen i förhållande till upplevd lärorikhet.

Att få möjlighet att utvecklas har motiverat till utbildningen *						
Jag har upplevt utbildningen som lärorik						
			Jag har upplevt utbildningen som lärorik		Total	
			Instämmer helt	Instämmer delvis		
Att få möjlighet att utvecklas har motiverat till utbildningen	Inte så mycket	Antal	0	2	2	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	0,0%	16,7%	8,7%	
	Varken eller	Antal	0	2	2	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	0,0%	16,7%	8,7%	
	Delvis	Antal	3	6	9	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	27,3%	50,0%	39,1%	
	Väldigt mycket	Antal	8	2	10	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	72,7%	16,7%	43,5%	
	Total		Antal	11	12	23
			Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 4. Erkännande från omgivningen som motivationsfaktor till utbildningen i förhållande till upplevd lärorikhet.

Att få erkännande från omgivningen har motiverat till utbildningen *						
Jag har upplevt utbildningen som lärorik						
			Jag har upplevt utbildningen som lärorik		Total	
			Instämmer helt	Instämmer delvis		
Att få erkännande från omgivningen har motiverat till utbildningen	Inte alls	Antal	1	2	3	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	9,1%	16,7%	13,0%	
	Inte så mycket	Antal	1	4	5	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	9,1%	33,3%	21,7%	
	Varken eller	Antal	5	5	10	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	45,5%	41,7%	43,5%	
	Delvis	Antal	3	1	4	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	27,3%	8,3%	17,4%	
	Väldigt mycket	Antal	1	0	1	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	9,1%	0,0%	4,3%	
	Total		Antal	11	12	23
			Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Här presenteras två korstabeller, *Tabell 3* visar på inre motivationsfaktorer och *Tabell 4* som visar på yttre motivationsfaktorer. Resultatet bygger dock på samtliga korstabeller om motivationsfaktorer och dessa finns att hämta i bilaga 2 (Tabell 11- Tabell 16).

Utifrån ovanstående korstabeller och resultat finns en viss skillnad mellan att ha motiverats av inre faktorer jämfört med yttre motivationer. Alla tillfrågade medarbetare har svarat ”instämmer helt” eller ”instämmer delvis” på påståendet om de har upplevt utbildningen som lärorik. Av alla dem som svarat ”instämmer helt” på ovanstående påstående har de även svarat ”instämmer helt” eller ”instämmer delvis” på om de har motiverats av möjligheten att utvecklas. Detta går till exempel att sätta i förhållande till påståendet om de har motiverats av att få erkännande från omgivningen. Där har 78,2 %, vilket motsvarar 18 personer, av dem som svarat ”instämmer helt” eller ”instämmer delvis” på om de upplevt utbildningen som lärorik även svarat ”instämmer inte alls”, ”instämmer inte” eller ”varken eller” på ovanstående påstående. Notera att ingen av de medarbetare som svarat ”instämmer helt” på att utbildningen upplevts som lärorik svarat någon av dessa svarsalternativ på påståendet att de motiverats av möjligheten att utvecklas.

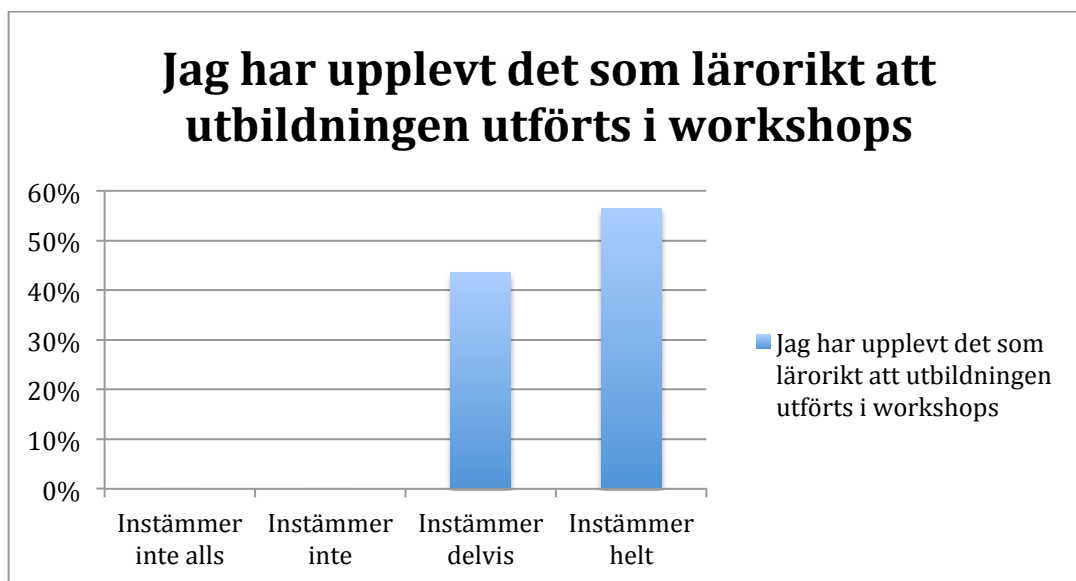
Å andra sidan har alla medarbetare på påståendet om de motiverats av kunskapen som utbildningen kan bidra med till yrkesutövandet svarat ”instämmer helt” eller ”instämmer delvis” (bilaga 2, *Tabell 4*). Överlag kan dock sägas att de inre motivationsfaktorerna har en högre korrelation till hur lärorik utbildningen har uppfattats av medarbetarna. Detta beror framförallt på de två yttre motivationsfaktorerna ”jag har motiverats för att jag vill ha erkännande från omgivningen” samt ”jag har motiverats för att företaget vill att jag genomför utbildningen” har många svarande på ”instämmer inte” eller ”instämmer inte alls”. På det första påståendet har 78,2 % svarat ”instämmer inte alls”, ”instämmer inte” eller ”varken eller” och på det andra påståendet har 52 % svarat detsamma (bilaga 2, *Tabell 16*). Denna hypotes bör dock falsifieras då det inte går att se ett tillräckligt tydligt samband för att kunna verifiera den, även om en viss trend går att utläsa i resultaten.

## 4.5 Hypotes 4

Att utbildningen genomförts i grupp har haft en positiv inverkan på lärandet

*Tabell 5. Upplevd lärorikhet grundat på att utbildningen utförts i workshops.*

<b>Jag upplever det som lärorikt att utbildningen genomförts i workshops</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Instämmer helt	13	56,5	56,5	56,5
	Instämmer delvis	10	43,5	43,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



Figur 1. Upplevd lärorikhet grundat på att utbildningen genomförts i workshops.

Tabell 6. Tro på att ha lärt sig mer om utbildningen genomförts på egen hand.

Jag tror att jag hade lärt mig mer om jag genomfört utbildningen på egen hand					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Instämmer delvis	3	13,0	13,0	13,0
	Instämmer inte	10	43,5	43,5	56,5
	Instämmer inte alls	10	43,5	43,5	100,0
	Total	23	100,0	100,0	



Figur 2. Tro på att ha lärt sig mer om utbildningen genomförts på egen hand.

Samtliga resultat som redovisas i Tabell 5 och Figur 1 samt Tabell 6 och Figur 1 tyder på att upplägget att utbildningen utförts i grupp haft en positiv inverkan på lärandet. Resultaten visar att respondenterna upplever att de lärt sig av sina kollegor samt att det finns en uppfattning



om att de själva kunnat bidra med sin kunskap. Detta genom att alla medarbetare har svarat “instämmer helt” eller “instämmer delvis” på påståendet att de upplevt det som lärorikt att utbildningen genomförts i workshops. Detta styrks även av att 87,5 %, 20 personer, har svarat att de “instämmer inte” eller “instämmer inte alls” på påståendet att de tror att de hade lärt sig mer om de utfört utbildningen på egen hand. Därmed går hypotesen att verifiera, det finns ett positivt samband mellan lärande och att utbildningen utförts i grupp. I bilaga 2 (Figur 3 – Figur 5) visas resterande diagram om frågor som berört upplägget utbildning i grupp som även de styrker ovanstående resonemang. För att ytterligare kunna styrka hypotesen och undvika eventuella oklarheter valdes att ha med ett påstående som vinklades från ett annat håll; om deltagarna trots att de lärt sig mer om de genomfört utbildningen på egen hand. Syftet med att leka med variablerna och ha ett påstående som inte var likt det andra är att styrka reliabiliteten ytterligare.

## 4.6 Hypotes 5

Feedback har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik

Tabell 7. Upplevd lärorikhet i förhållande till att ha fått tillräcklig feedback.

Jag har upplevt utbildningen som lärorik *						
Jag har fått tillräcklig feedback under utbildningens gång						
			Jag har fått tillräcklig feedback under utbildningens gång			Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer inte	
Jag har upplevt utbildningen som lärorik	Instämmer helt	Antal	6	4	1	11
		Jag anser att jag fått tillräcklig feedback (%)	66,7%	30,8%	100,0%	47,8%
	Instämmer delvis	Antal	3	9	0	12
		Jag anser att jag fått tillräcklig feedback (%)	33,3%	69,2%	0,0%	52,2%
Total		Antalet	9	13	1	23
		Jag anser att jag fått tillräcklig feedback (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

På frågan om deltagarna upplevt utbildningen som lärorik har samtliga svarat att de instämmer helt eller delvis. Av de respondenter som “instämmer delvis” på att utbildningen har uppfattats som lärorik har 69,2%, motsvarande 9 personer, även svarat att de “instämmer delvis” gällande att de fått tillräcklig feedback under utbildningens gång. Av alla som “instämmer helt” på att de uppfattat utbildningen som lärorik svarar 66,7% att de även “instämmer helt” gällande att de fått tillräcklig feedback under utbildningens gång. Detta motsvarar 6 personer. Dessa resultat innebär att hypotesen går att verifiera, då alla utom en respondent har svarat att de instämmer helt eller delvis både på påståendet att de uppfattat utbildningen som lärorik och att de anser att de fått tillräcklig feedback (se Tabell 7) 95,6% av samtliga respondenter, motsvarande alla respondenter utom en, svarar “instämmer helt” eller “instämmer delvis” på påståendet att feedback under utbildningens gång varit viktig för dem (bilaga 2, Figur 6) Att de flesta anser att feedback är viktigt och att de flesta även anser att de fått tillräcklig feedback är en möjlig förklaring till att utbildningen upplevts som lärorik

## 4.7 Hypotes 6

Tid och utrymme för reflektion under och efter kursmomenten har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik.

Tabell 8. Upplevd lärarrikhet i förhållande till att ha reflekterat samtidigt som kursmomenten.

Jag har upplevt utbildningen som lärarik *							
Jag har reflekterat över det jag lär mig samtidigt som kursmomenten genomförts							
			Jag har reflekterat över det jag lär mig samtidigt som kursmomenten genomförts				Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
Jag har upplevt utbildningen som lärarik	Instämmer helt	Antal	6	4	1	0	11
		Reflekterat samtidigt (%)	66,7%	44,4%	33,3%	0,0%	50,0%
	Instämmer delvis	Antal	3	5	2	1	11
		Reflekterat samtidigt (%)	33,3%	55,6%	66,7%	100,0%	50,0%
Total		Antal	9	9	3	1	22
		Reflekterat samtidigt (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 9. Upplevd lärarrikhet i förhållande till att ha reflekterat efter varje kursmoment.

Jag har upplevt utbildningen som lärarik *							
Jag har reflekterat över vad jag lärt mig efter varje kursmoment							
			Jag har reflekterat över vad jag lärt mig efter varje kursmoment				Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer inte	Instämmer inte alls	
Jag har upplevt utbildningen som lärarik	Instämmer helt	Antal	6	5	0	0	11
		Reflekterat efter (%)	85,7%	38,5%	0,0%	0,0%	50,0%
	Instämmer delvis	Antal	1	8	1	1	11
		Reflekterat efter (%)	14,3%	61,5%	100,0%	100,0%	50,0%
Total		Antal	7	13	1	1	22
		Reflekterat efter (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ovan presenteras Tabell 8 och Tabell 9 som är uppdelade utifrån om medarbetarna anser att de reflekterat *under* respektive *efter* utbildningens gång. Oberoende om reflektionen äger rum under eller efter handlingen är båda nödvändiga för att lärande ska ske. Här har funnits två interna bortfall, ett på vardera fråga. Eftersom det är bara en svarande per fråga som fallit bort är det förmodligen inte något som påverkar resultatet märkbart.

På påståendet om deltagarna upplevt utbildningen som lärarik har samtliga svarat att de instämmer helt eller delvis. Av de deltagare som "instämmer helt" på påståendet att de uppfattat utbildningen som lärarik har 66,7%, motsvarande 6 personer, svarat att de "instämmer helt" på påståendet att de reflekterat *under* utbildningens gång. Av de deltagare som "instämmer delvis" gällande att de uppfattat utbildningen som lärarik har 55,6%, motsvarande 5 personer, även svarat att de "instämmer delvis" på påståendet att de reflekterat *under* utbildningens gång (se Tabell 8)

Av alla deltagare som "instämmer helt" på påståendet att de uppfattat utbildningen som lärarik har 85,7%, motsvarande 6 personer, svarat att de "instämmer helt" gällande att de reflekterat *efter* utbildningens gång. Av samtliga deltagare som "instämmer delvis" på påståendet att de uppfattat utbildningen som lärarik har 61,5%, motsvarande 8 personer, även

svarat att de “instämmer delvis” gällande att de reflekterat *efter* utbildningens gång (se *Tabell 9*)

Från resultaten ovan går att utläsa att båda typerna av reflektion har använts i stor utsträckning och det går även att se att utbildningen upplevts som lärorik. Därmed kan hypotesen om att det finns ett positivt samband mellan reflektion och att medarbetarna upplevt utbildningen som lärorik verifieras. Reflektion anses vara en avgörande faktor för att lärandeprocesser slutligen ska leda till erforderlig kompetens. I och med det positiva sambandet finns tendenser till att medarbetarna erhållit detta.

## 4.8 Hypotes 7

Det finns ett positivt samband mellan motivation och att ha förväntningar/mål som är viktiga för individen att uppnå.

*Tabell 10. Värdering av att uppnå individuellt satta mål i förhållande till motivation till utbildningen.*

För mig är det viktigt att uppnå detta *						
Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen						
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen				
		Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer inte	Total	
För mig är det viktigt att uppnå detta	Instämmer helt	Antal	11	3	0	14
		Jag har varit motiverad till att delta i utbildningen (%)	84,6%	37,5%	0,0%	60,9%
	Instämmer delvis	Antal	2	5	2	9
		Jag har varit motiverad till att delta i utbildningen (%)	15,4%	62,5%	100,0%	39,1%
Total		Antal	13	8	2	23
		Jag har varit motiverad till att delta i utbildningen (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Hypotes 7 har utgått från en fråga med öppet svarsalternativ där deltagarna haft möjlighet att fritt beskriva vilka individuella förväntningar/mål de haft på utbildningen. Denna fråga har följts upp av en skala där deltagarna fått uppskatta hur viktigt det är för dem att de uppnår dessa individuella mål. Det är denna fråga som visas i korstabellen ovan. Nedan följer några exempel på förväntningar/mål som medarbetarna haft på utbildningen:

*“Lite tips att använda i vardagen!”*

*“Att finna bra argument i kundmötet, att bli bättre på att presentera mig själv och banken”*

*“En ökad klokhet/trygghet i relationen med kund”*

Av alla som svarat att de “instämmer helt” på påståendet att de känt sig motiverade till att delta i utbildningen har 84,6%, motsvarande 11 personer, även svarat att de “instämmer helt” gällande att det är viktigt att uppnå sina individuella förväntningar/mål (se *Tabell 10*) Av de som svarat “instämmer delvis” på påståendet att de känt sig motiverade till utbildningen, har 62,5% svarat “instämmer delvis” på att det är viktigt att uppnå de individuellt satta målen. Det är värt att nämna att alla de medarbetare som svarat “instämmer helt” eller “instämmer delvis” på påståendet om de känt sig motiverade till utbildningen även svarat “instämmer helt” eller “instämmer delvis” på att de förväntningar/mål de angett (fråga 7, bilaga 1) varit viktiga för dem.

## 5. Frågeställningar

Nedan besvaras samtliga frågeställningar som ställdes i början av uppsatsen. De presenteras först i korthet för att sedan följas av en diskussion.

### 5.1 Diskussion av frågeställningar

*1. Är medarbetare som jobbat i organisationen under en längre tid mindre motiverade till utbildningen än dem som jobbat en kortare tid?*

Enligt resultaten finns det inget som tyder på att det skulle finnas ett samband mellan att ha jobbat i organisationen en längre tid och en mindre motivation till utbildningen. Enligt Jacobsson och Thorsvik (2002) finns en större risk till motståndstagande gentemot en förändring i en organisation om medarbetaren har jobbat där en längre tid. De menar att det finns en rädsla över att förlora en väletablerad yrkesidentitet. Resultaten indikerar på att så inte är fallet på just detta kontor. En förklaring till det kan vara att denna organisation strävar efter att löpande göra förändringar och se det som en del i deras vardagliga arbete. Detta kan i sin tur leda till att det finns en stor vana av förändringar och att denna utbildning därför inte ses som en stor förändring eller omställning.

Det Jacobsson och Thorsvik (2002) inte nämner är vad som sker när en medarbetare har jobbat i en viss organisation en längre tid. Nämligen att lojalitet skapas. Då många av medarbetarna i denna organisation har jobbat där väldigt länge har förmodligen även en stark känsla av lojalitet skapats. Detta innebär även att medarbetarna med största sannolikhet vill organisationen väl och kan se att denna förändring behövs. Detta resonemang styrks även av att samtliga medarbetare som jobbat i organisationen längre än medianen svarat ”instämmer helt” eller ”instämmer delvis” på påståendet att utbildningen har varit en nödvändig insats (se bilaga 2, Tabell 19).

Vidare tål även att nämnas att det är svårt att avgöra hur stor förändring medarbetarna anser detta vara. Det kan mycket väl vara så att medarbetarna inte ser utbildningen som en vidare drastisk åtgärd, utan snarare som ett tillägg i deras sätt att tänka i det vardagliga arbetet. Detta kan även innebära att de psykologiska kontrakt som Schein (1980) nämner kan brytas vid en organisationsförändring, inte gör det enligt medarbetarna. Även detta är en ytterligare förklaring på varför hypotesen falsifieras i just detta fall.

*2. Är högskole- eller universitetsutbildade medarbetare mer motiverade till utbildningen än de som har lägre utbildningsbakgrund?*

Enligt resultaten är högskoleutbildade medarbetare inte mer motiverade till utbildningen än de som har till exempel gymnasial bakgrund. Ellström (2005) menar att en medarbetare med kortare formell utbildning ofta har en snävare syn på utbildning än en medarbetare som har en längre formell utbildning. En anledning till att denna hypotes falsifieras kan bero på att medarbetarna under sin tid i organisationen har genomgått ett flertal utbildningar som gör dem vana vid detta. Även om detta inte klassas som ren formell utbildning kan det ändå ses som något som bidrar till medarbetarna värderar kunskapen i sig.

Både Ellström (2005) och Björkman & Lundkvist (1992) menar vidare att en bristande motivation till att delta i arbetsplatsutbildning ofta hänger samman med att utbildningen inte är direkt kopplad till de krav som är förenade med arbetet. På frågan i enkäten där medarbetarna fick ranka vilka faktorer som motiverat dem svarade alla medarbetare (23 personer) ”instämmer helt” eller ”instämmer delvis” på att de motiverats av de kunskaper utbildningen ska bidra med till deras yrkesutövande (bilaga 2, Tabell 14). Även detta kan ses

som en förklaring till varför teorin inte stämmer i just detta fall. Utbildningen är väl förankrad till medarbetarnas arbetsuppgifter och innebär därför, enligt Björkman & Lundqvist (1992) att chansen är större att medarbetarna motiveras, oavsett utbildningsbakgrund. Vidare går att diskutera huruvida resultaten hade sett annorlunda ut om utbildningen inte varit direkt kopplade till arbetsuppgifterna. Detta är en aspekt som hade varit intressant att titta på i en utbildning som inte var lika direkt länkade till arbetsuppgifterna.

*3. Om medarbetarna motiverats av inre faktorer istället för yttre, har det då bidragit till att de uppfattat utbildningen som mer lärorik?*

Det finns inget i resultatet som kan styrka att medarbetare som motiveras av inre faktorer istället för yttre uppfattat utbildningen som mer lärorik. Dock indikerar resultatet på en trend av sådan art, men det går inte att bevisa riktigheten. Förmodligen är det en kombination av dessa två motivationsfaktorer, om än i något högre grad inre motivationsfaktorer, som bidragit till hur lärorik utbildningen uppfattats av medarbetarna. Det finns enligt Ellström (1996) och Hedin & Svensson (1997) en större risk att ett yttre inriktat lärande äger rum när en individ motiveras av yttre faktorer än om denne istället motiveras av inre. Dock kan inte uttalas om det har lett till ett utvecklingsinriktat lärande i detta stadiet. Däremot är åsikten av den art att förutsättningar har skapats för att ett utvecklingsinriktat lärande ska eller har ägt rum. En anledning till att hypotesen behövde falsifieras kan bero på att studien genomförts på en relativt liten grupp. Hade målgruppen varit större hade det rimligtvis kunnat bidra till att resultatet blivit mer tydliga åt det ena eller andra hållet. Dock går, som ovan nämnt, att se en tendens att den inre motivationen påverkar i lite högre utsträckning hur lärorik utbildningen uppfattats. Detta kan innebära enligt Deci & Ryan (1985) att medarbetarnas villighet i att engagera sig i uppgifter blir på en helt annan nivå än om de motiverats i högre grad av yttre motivation.

Kohn (1993) belyser de negativa effekter som de yttre motivationsfaktorerna kan ha på prestationen. Dock måste här lyftas att den mest "typiska" yttre belöningen är ökad lön och förmåner. I enkäten är inte detta ett påstående medarbetarna fick ta ställning till. Detta beror på att utbildningen inte kommer leda till en ökad lön och hade frågan ställts hade svaren oavkortat därför blivit "instämmer inte". Svaren skulle på så vis bli missvisande. Det går att föra en diskussion kring i vilken grad de yttre faktorerna som är med i enkäten räknas som "typiska" yttre faktorer. Att motiveras av "att öka kunskaper för mitt yrkesutövande" eller "att stärka sociala relationer på arbetsplatsen" behöver inte nödvändigtvis ses som "negativa" yttre faktorer. Till skillnad mot de två andra yttre faktorerna som tas upp i enkäten är dessa av den, kanske, mildare typen.

*4. Att utbildningen har genomförts i grupp, har det bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som mer lärorik än om de hade utfört utbildningen på egen hand?*

Enligt resultaten framgår det att genom att utbildningen genomförts i grupp har medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik. Resultaten visar även på att alla medarbetare förutom tre anser att de har lärt sig mer i grupp än vad de hade gjort om de genomfört utbildningen individuellt. Enligt Bandura (1977) så anpassar och utvecklar människor sitt beteendemönster utifrån de krav som finns i den omgivande miljön där vissa beteenden belönas och andra förkastas. Karlsson (2007) menar vidare att förmågan att nå uppsatta mål är starkt länkat till huruvida en individ känner stöd och uppmuntran från gruppen. Resultaten visar att medarbetarna i stor utsträckning upplever att de kunnat vara sig själva tillsammans med sina kollegor (se bilaga 2, Figur 5), vilket tyder på acceptans och trygghet i arbetsgruppen och som i sin tur skapar förutsättningar för att en individ ska våga vara sig själv. På samma sätt som

normerna kan främja att individen vågar vara sig själv kan en otillåtande kultur göra att individen inte vågar vara sig själv och ger konsekvenser därefter.

Mathiasson (1994) framhåller att identiteten anpassas efter individens givna roll i gruppen och situationen. Nilsson (1993) menar att behovet att bete sig liknande som gruppen är dominant eftersom individen då enklare kan tolka vad som sker samt kommer att hända. Om det då finns en tradition av att våga vara sig själv och uttrycka sina åsikter finns alltså goda möjligheter för att skapa ett klimat där individerna vågar uttrycka sina åsikter och kunskaper. Återigen hänvisas till resultatet, som visar att deltagarna vågat vara sig själva tillsammans med sina kollegor.

Weick och Roberts (1993) talar om en kollektiv kompetens som innebär att teamets presentationer blir högre än de enskilda individernas, där positiva synergieffekter skapas. För att möjliggöra denna kollektiva kompetens krävs att medlemmarna delger sina kunskaper, vilket i sin tur förutsätter att det finns ett klimat där detta främjas. Resultaten visar även att det finns en upplevd känsla av att kunna lära sig av sina kollegor samt att individen själv kunnat bidra med sina kunskaper till gruppen (se bilaga 2, Figur 3 och Figur 4)

Det situerade lärandet (Filstad 2012) innebär att både kunskap och lärande är förankrade i den sociala kontexten, i den praktiska situationen och i de sociala relationerna med kollegorna. Det är i den sociala kontexten tillsammans med kollegor som nödvändig kompetens kan utvecklas. Av resultaten, att kollegorna känner en trygghet och uttrycker att de lär tillsammans, går därför att utläsa att det situerade lärandet förmodligen främjats under utbildningen.

##### *5. Har feedback bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik?*

Enligt resultaten finns ett tydligt samband mellan att medarbetarna fått tillräckligt med feedback och att de även har uppfattat utbildningen som lärorik. Detta indikerar på att feedback har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som mer lärorik. Enligt Skule (2004) är feedback direkt avgörande för att lärande ska kunna ske. Resultaten i denna undersökning tyder på att feedback har använts i den mån medarbetarna anser sig ha behövt det. Undersökningen visar även att 95 % av medarbetarna ansett att feedback vara en viktig del under utbildningen (se bilaga 2, Figur 6). Detta ligger som en potentiell grund till varför feedback har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik. Om medarbetarna anser feedback vara viktig i utbildningen och de under utbildningens gång dessutom anser sig ha fått tillräcklig med feedback, bidrar detta förmodligen till att det i sin tur har påverkat att de har uppfattat utbildningen som lärorik.

Som nämnt tidigare skiljer Skule (2004) på två olika typer av feedback; direkt feedback (den feedback arbetsuppgifterna tillåter) samt extern feedback (den feedback som kommer från till exempel kollegor eller chefer). I undersökningen har inte tagits reda på vilken typ av feedback medarbetarna syftar till när de svarat på påståenden om fenomenet. Dock kan tänkas att den typ av feedback som först kommer till minnet när en sådan fråga ställs berör den feedback som medarbetarna mottagit från varandra, kontorschefen alternativt kursledaren. Även om det hade varit intressant att ta reda på från vilket håll feedback kommit, visar ändå resultaten att feedback med största sannolikhet har påverkat uppfattat hur lärorik utbildningen varit.

Det går inte att dra en säker slutsats om att feedback har påverkat hur lärorik medarbetarna uppfattat utbildningen, men det går dock att säga att resultaten tyder på detta. Både Skule (2004) och Eraut (2004) menar på att konstruktiv feedback behövs för att lärande ska skapas på arbetsplatsen. Genom denna undersökning kan ses att medarbetarna tycker sig fått

tillräckligt med feedback och att detta påverkat lärandet positivt. Resultaten indikerar även på att organisationen i fråga förstått vikten av att ge ordentligt feedback och förmodligen avsätter tid till detta. Som även Skule & Reichborn (2002) nämner, har alla arbetsplatser olika förutsättningar för lärande. Genom att organisationen möjliggör och värdesätter feedback ökar de sina förutsättningar för kvalificerat lärande i organisationen.

*6. Har tid och utrymme för reflektion under och efter kursmomenten bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik?*

Resultaten visar att det finns ett samband mellan att medarbetarna har reflekterat under och efter kursmomenten samt att de uppfattat utbildningen som lärorik. Detta tyder på att reflektionen har påverkat hur lärorik utbildningen uppfattats av medarbetarna. Ellström (1996) och Marsick (1987) menar att reflektion över erfarenheter är en förutsättning för att ett kvalificerat lärande ska kunna ske. Schön (1987) menar att för att reflektionen ska vara värdefull i olika projekt krävs att denna är en del av arbetsprocessen. Från resultaten går det att utläsa att medarbetarna upplevt att de reflekterat både under och efter utbildningsmomenten, vilket gör att det går att dra en slutsats att tid och utrymme för reflektion funnits. Då majoriteten av deltagarna som upplevt att de reflekterat även upplevt utbildningen som lärorik går det att se ett samband mellan dessa.

Schön (1987) tar upp skillnaden mellan att reflektera efter eller under själva handlingen, ”Reflection in action” och ”Reflection on action”. Oavsett när reflektionen sker är denna av betydelse för lärandet även om reflektion efter handlingen i större utsträckning handlar om att utveckla ny kunskap vilket i sin tur bidrar till förändring. Som ovan nämnt har deltagarna haft möjlighet att reflektera efter utbildningen och förutsättningar för detta kan därför anses vara goda. Det hade varit intressant att se på vilket sätt reflektionen ägt rum; om det i utbildningen avsatts tid där till exempel föregående kursmoment diskuterats eller om det helt enkelt är så att individerna på egen hand reflekterat över utbildningen.

*7. Finns det ett samband mellan att värdera sina förväntningar/mål på utbildningen och motivationen till denna?*

Utifrån resultaten går det att utläsa att det finns ett samband mellan hur viktigt det är för medarbetarna att uppnå individuella förväntningar/mål som de satt upp för sig själva och hur motiverade de varit till utbildningen. Utifrån Vrooms (1995) Expectancy theory och Lewins teori om interaktiv motivation (Stensmo, 1997) bygger motivationen hos individen på förväntningar/mål, samt hur viktigt det är för denne att uppnå dessa. Utifrån resultaten går det att se ett tydligt samband mellan hur viktiga medarbetarnas förväntningar/mål är och motivationen till utbildningen. 84,6 % av de som svarat ”instämmer helt” på påståendet om de varit motiverade till att delta i utbildningen har även svarat att det varit viktigt för dem att uppnå de förväntningar/mål de hade på kursen.

Vroom (1995) menar att om en individ inte kan se kopplingen mellan sin egen arbetsinsats och resultatet kommer denne att sakna förväntan. Detta i sin tur innebär att individen kommer att sakna motivation till att utföra den bestämda handlingen. Med anledning av resultaten i undersökningen kan antas att medarbetarna i fråga har sett just det värdet beskrivet ovan. Detta kan vara en förklaring till varför medarbetarna varit så pass motiverade som de angett.

Det mest väsentliga att lyfta i Expectancy theory utifrån dessa resultat är att Vroom (1995) menar att de förväntningar som medarbetarna angett måste vara viktiga för dem att uppnå. Om de inte anses ha ett högt värde för medarbetarna, kommer motivationen att utebli eller åtminstone inte vara lika hög. Vidare i teorin menar Jacobsson och Thorsvik (2002) att

resultatet kan vara både negativt och positivt, beroende på utfallet. Om deras förväntningar/mål uppnås i och med utbildningen blir det ett positivt utfall. Om utbildningen istället inte låter dessa förväntningar uppnås kan utfallet istället bli negativt. I undersökningen ges inte svar på om förväntningar uppnåts helt och hållet. Däremot framgår det av undersökningen att medarbetarna är mycket nöjda med utbildningen och i hög utsträckning anser att denna varit lärorik. Därför kan det antas att förväntningarna/målen som medarbetarna angav i fråga 7 (se bilaga 1) faktiskt har uppnåtts.



## 6. Avslutande reflektion

Det mest intressanta att diskutera utifrån ovan presenterade resultat är de hypoteser som behövde falsifieras, just eftersom att de inte stämmer överens med teorierna som presenterats. Dessa hypoteser var de tre första *"fler antal år i organisationen ger mindre motivation till utbildningen"*, *"högskoleutbildning ger ökad motivation till utbildningen"* och *"att drivas av inre motivationsfaktorer bidrar till att medarbetarna uppfattar utbildningen som mer lärorik än om de drivs av yttre"*. Resultatet i de två första hypoteserna talade nästan för motsatsen mot den uttalade hypotesen. Det fanns inget samband att se mellan att ha jobbat längre i organisationen och att ha en mindre motivation till utbildningen, däremot utlästes en trend som visade på motsatsen. Som vi nämnt tidigare tror vi att det till största del beror på den lojalitet som skapats hos medarbetarna som varit i organisationen en längre tid. De tyr sig till organisationen och ser en stor anledning till att denna förändring behöver genomföras och ställer sig därav inte negativa till förändringen. Dock är det intressant att diskutera varför de som varit i organisationen "en kortare tid" angett sig vara mindre motiverade till utbildningen än den andra gruppen. Diskussioner har gått kring att det skulle kunna påverkas av att den starka lojaliteten ännu inte skapats, den som leder till att medarbetaren blir "ett med organisationen". Detta kan medföra att om medarbetaren inte ser ett personligt intresse eller "vinning" med utbildningen, så kan motivationen minska eftersom att de egna behoven möjligtvis kan ses som att de går före organisationens.

Den andra hypotesen som falsifierades är att en högskoleutbildning skulle ge ökad motivation till utbildningen. Även dessa resultat visade snarare på en tendens om att motsatsen skulle gälla. Vi har framförallt spekulerat kring att detta kan bero på att organisationen strävar efter att arbeta med lärande och utveckling, som i sin tur kan bidra till att medarbetarna känner en vana, men framförallt trygghet inför utbildningar som kan medföra förändring. Den tredje hypotesen som falsifierades tror vi beror framförallt på att gruppen är så pass liten att det blev svårt att se ett tillräckligt tydligt samband. Däremot ser vi att om undersökningen gjorts på en större grupp, hade tendenserna om att de inre faktorerna påverkar hur lärorik utbildningen uppfattats förmodligen varit starkare.

Vi kan se att faktorer som lärande i grupp, reflektion och feedback under utbildningens gång har bidragit till att medarbetarna uppfattat utbildningen som lärorik. Av de faktorer vi studerat som kan påverka motivationen, visar resultaten framförallt på att det är viktigt att ha förväntningar/mål som är viktiga att uppnå för att vara motiverad. Något som även är värt att lyfta här är att vi inte gått in något vidare djupt på innehållet i utbildningen och självklart kan även innehållet påverka hur positivt man ställer sig till utbildningen. Det finns såklart många faktorer som kan påverka motivation och lärande till en utbildning, utöver just de faktorer som vi valt att studera i just denna undersökning. Dock, som tidigare nämnts, är dessa faktorer centrala begrepp inom pedagogiken just som faktorer som påverkar lärande och motivation. Men självklart går att diskutera huruvida svaren som medarbetarna gett på frågorna om motivation och lärande beror just på de faktorer vi valt att studera. Innehåll i utbildningen, situation i livet och fördomar till sälj kan vara andra faktorer som påverkar.

Sammanfattningsvis går att se att majoriteten av medarbetarna ställer sig mycket positiva till utbildningen, upplevt den som lärorik och även känt sig motiverade till att delta i denna. Lärande och motivation är två komplexa fenomen som är svåra att ge förklaringar till. Men som ovan nämnt kan vi utläsa vissa faktorer som har påverkat lärande och motivation, samtidigt som vi har kunnat urskilja vilka som faktiskt inte gjort det i just detta fall. Vi tror att den positiva inställningen till både lärandet och motivationen till stor del beror på en stark lojalitet hos medarbetarna men även organisationens strävan efter att jobba med lärande och

utveckling. Vår uppfattning är att organisationskulturen är väletablerad och stark vilket skapar en sammanhållning hos medarbetarna och en gemensamt positiv inställning till organisationen och kontoret, och därför förmodligen även till utbildningen.

Något som även genomgående diskuterats under uppsatsen är hur länge medarbetarna på detta kontor har jobbat inom organisationen. Detta var något som tydligt uppmärksammades så snart vi fått in resultaten och har sedan dess varit ett intressant diskussionsämne. Vi tror att det idag, men framförallt framöver, är ganska unikt för en organisation att ha så många medarbetare som jobbat där så pass länge. Dessa diskussioner ledde vidare till frågan om vad som kommer hända när den yngre generationen, den som hävdas bestå av individer som gärna byter arbetsplats flera gånger under sin karriär och framförallt satsar på sin egen utveckling, snarare än organisationens. Denna aspekt har sedan diskuterats vidare till att vara det vi önskar veta mer om genom framtida forskning och presenteras närmare nedan.

## 7. Framtida forskning

Undersökningar som gjorts idag om X- och Y-generationen visar att den senare gruppens framträdande egenskaper bland annat är att den är uppväxt med globalisering, modern teknologi och internationell mångfald. Den karaktäriseras även av att inte binda sig mentalt till arbetsplatsen som tidigare generationer gjort. Istället för att växa inom en organisation förväntas Y-generationen byta arbetsplats många gånger under yrkeskarriären, en trend som heller inte se ut att upphöra framöver.

Det som går att utläsa från resultaten är att det går att utesluta att arbetsplatsen domineras av Y-generationen. Vi har diskuterat hur det istället hade sett ut om studien hade nått ut till båda generationerna. Detta i sin tur väcker frågan; *hur hade resultaten i denna undersökning sett ut om den till exempel gjorts ur två perspektiv; ett som utgick från X generationen och ett som istället utgick från Y generationen?* Vad skulle vi kunna se? Det är intressant att diskutera vilka konsekvenser organisationer får när Y-generationen, istället för X-generationen, blir den som dominerar på arbetsmarknaden. Detta eftersom Y generationen till skillnad från tidigare generationer, i högre utsträckning inte binder sig lika mycket mentalt till en och samma arbetsplats. Detta tror vi skapar framtida utmaningar för organisationer där de behöver utforma ett sätt för hur detta ska hanteras och bemötas.

Det hade varit intressant att studera skillnaderna mellan generationerna närmare. Framförallt hade studier som visar på skillnader, men även likheter, mellan generationerna kunnat skapa underlag för hantering av framtida utmaningar. Hur bemöter en organisation att detta skifte i framtiden kommer ske? Hur hanterar organisationer att Y-generationen kommer sträva efter att byta arbetsplats fler gånger under sin karriär än vad tidigare generationer gjort? Vi tror att det hade varit intressant och framförallt nödvändigt att framöver studera närmare vad som är skillnaden och likheterna mellan ovan nämnda generationer. Att studera vad det är som skiljer sig gällande till exempel vad som motiverar och hur individen lär sig, beroende på generation. Detta hade förmodligen varit till nytta för organisationer att få mer underlag om för att veta var de står i förhållande till frågan; *ska organisationen anpassa sig för att attrahera medarbetare till att stanna längre även i framtiden eller ska organisationen istället bygga upp en kultur som bygger på medvetenhet och acceptans om att medarbetarna i större utsträckning kommer att lämna?*

## Referenslista

- Bandura, A (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall
- Björkman, T., Lundkvist, K. (1992). *Smart production - processindustrins framtida modell. En studie av Berol Nobel*. Stockholm. KTH Kastor.
- Brandsma, E (2010) *Chefstidningen - HR och ledarskapsmagasin för akademiker*, <http://www.akademssr.se/text/feedback-fods-genom-tillit> (2013-11-19)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6.ed.). London: Routledge.
- Corbin, Juliet M. & Strauss, Anselm L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eliasson, Annika (2010). *Kvantitativ metod från början*. 2., uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ellström, P-E (1996) *Livslångt lärande*. <http://www.vasa.abo.fi/users/psalo/Web/ellstrm.pdf>
- Ellström, P-E (1996). *Arbete och lärande: förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet
- Ellström, P-E (2005): *Kompetensutveckling på arbetsplatsen: förutsättningar, processer, effekter*. Linköping: Centrum för studier av människa, teknik och organisation, Univ.
- Eraut, M (2004). *Informal learning in the workplace, Studies in Continuing Education*, Vol. 26, No. 2, July 2004  
<http://old.mofet.macam.ac.il/iun-archive/mechkar/pdf/InformalLearning.pdf>
- Eriksson, P (2005) *Planerad kommunikation – strategiskt ledningsstöd i företag och organisation*. 4., [uppdaterade] uppl. Malmö: Liber
- Filstad, C. (2012). *Organisationslärande: från kunskap till kompetens*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Granberg, O & Ohlsson, J (2005). *Kollektivt lärande i team: om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet*. Pedagogisk forskning i Sverige. 10 (2005)3-4, s. 227-243, 60 ref.
- Granberg, O (2004). *Lära eller läras: om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Grensing-Pophal, L (2004). *Motivating today's employees*. 2. ed. Mumbai: Jaico Publishing House
- Gustafsson, B, Hemerén, G & Peterson, B (2005). *Vad är god forskningssed? Synpunkter, riktlinjer och exempel*, Vetenskapsrådets rapportserie,  
<http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000334>

- Hackman, J. Richard & Oldham, Greg R. (1980). *Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley
- Herzberg, F. (1987). *One more time: How do you motivate employees?* Harvard Business Review [http://www.facilitif.eu/user\\_files/file/herzburg\\_article.pdf](http://www.facilitif.eu/user_files/file/herzburg_article.pdf)
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. 2., [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G (1992). *Elevers värld: introduktion i pedagogisk psykologi*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Jacobsen, Dag Ingvar & Thorsvik, Jan (2002). *Hur moderna organisationer fungerar*. 2., [rev. uppl.] Lund: Studentlitteratur
- Karlsson, Lars (2007). *Psykologins grunder*. 4., [uppdaterade och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur
- Kohn, A. (1993). *Why incentive plans cannot work*. Harvard Business Review <http://www.fbe.hku.hk/Programme/Undergraduate/doc/courses/2011-2012/BUSI0029A/R7-Why%20Incentive%20Plans%20Cannot%20Work.pdf>
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lagen om etikprövning av forskning som avser människor*, finns på Vetenskapsrådets webbsida CODEX ([www.codex.vr.se](http://www.codex.vr.se).)
- Lepper, M. R., & Greene, D. (1975). *Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation*. Journal of Personality and Social Psychology
- Löfberg, A. 1990: Kunskapsproduktion och lärande i arbetet. I G. Aronsson & H. Berglind (red): *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur
- Marsick, Victoria J. (red.) (1987). *Learning in the workplace*. London: Croom Helm
- Mathiasson, C. (1994). *Praktisk gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (1993). *Individ och grupp. En introduktion till gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Olsson, E., 1985, *Mellanmänskliga förändringsprocesser*. Studentlitteratur, Lund
- Schein, Edgar H. (1980). *Organizational psychology*. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the reflective practitioner: [toward a new design for teaching and learning in the professions]*. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass
- Skule, Sveinung & Reichborn, Anders N. (2002). *Learning-conducive work: a survey of learning conditions in Norwegian workplaces*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Skule, S (2004), *Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace*, International Journal of Training and Development 8:1 ISSN 1360-3736

Stensmo, C (1997) *Ledarskap i klassrummet*, Lund, Studentlitteratur

Svensson, Lennart & Hedin, Anna (red.) (1997). *Nycklar till kunskap: om motivation, handling och förståelse i vuxenutbildning*. Lund: Studentlitteratur

Trost, J (2012). *Enkätboken*. 4., uppdaterade och utök. uppl. Lund: Studentlitteratur

Tulgan, Bruce (1996[1995]). *Managing generation X: how to bring out the best in young talent*. Oxford: Capstone

Vroom, V. H (1995). *Work and motivation*. [New ed.] San Francisco: Jossey-Bass

Weick, K. & Roberts, K.H. (1993) *Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight desks*. *Administrative Science Quarterly*

Zanutto, E, 2001, *Web & Email surveys*. [websurveys01.pdf](#)

## **Bilaga 1**

Observera att enkäten ursprungligen är gjord i Googles enkätprogram. Detta medför att den inte ser likadan ut som när medarbetarna på organisationen tog del av den. För att se originalet besök;

[https://docs.google.com/forms/d/10O50v18s1ui17KgT79uZ\\_p6MMGuEPgkuYumrwZ1WWKo/viewform](https://docs.google.com/forms/d/10O50v18s1ui17KgT79uZ_p6MMGuEPgkuYumrwZ1WWKo/viewform)

Vi vill även tillägga att namnet på utbildningen i enkäten är borttaget med anledning att skydda organisationen.

Hej!

Vi är två studenter som läser kandidatprogrammet för personal- och arbetslivsfrågor vid Lunds Universitet. Just nu är vi i full gång med att skriva vår C-uppsats. Syftet med uppsatsen är att utvärdera din upplevelse av utbildningsinsatsen som just nu genomförs på din arbetsplats. Detta kommer att göras med utgångspunkt i områdena motivation och lärande.

Vi skulle uppskatta ditt deltagande för att genomföra formuläret som följer. Var god fyll i det alternativ som enligt dig stämmer in på skalan. Vi ber dig att svara på samtliga frågor och påståenden. Detta för att kunna utföra en så korrekt analys som möjligt och på så sätt styrka uppsatsens tillförlitlighet

Dina svar har även betydelse för organisationens skull, dels som feedback på hur utbildningen uppfattats och mottagits men också som ett instrument för framtida insatser.

Vi uppskattar att detta kommer att ta cirka 10 minuter att fylla i svaren. Undersökningen är helt anonym och dina svar kommer behandlas med stor varsamhet. Enskilda svar kommer alltså inte att redovisas. Uppsatsen kommer sedan att finnas tillgänglig för de som är intresserade av att ta del av den.

Lycka till!

Elin och Patricia



## **Din bakgrund**

### **1. Hur många år har du jobbat inom ...?**

### **2. Vad har du för utbildningsbakgrund?**

Har ej gått ut gymnasiet

Gymnasial

Yrkesutbildning

Högskola/Universitet

### **Utvärdering av utbildningen "..."**

Följande frågor behandlar hur du upplevt den nyligen genomförda utbildningen på din arbetsplats

### **3. Jag har upplevt utbildningen som lärorik**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

### **4. Jag har upplevt utbildningen som underhållande**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

### **5. Jag har upplevt utbildningen som en nödvändig insats**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**6. Jag har upplevt utbildningen relevant för mina arbetsuppgifter**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**7. Vad förväntar du dig få ut av utbildningen? \***

**7 b. För mig är det viktigt att uppnå detta**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**8. Jag har känt mig motiverad till att delta i utbildningen**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**9. Följande har motiverat mig till att delta i utbildningen**

1 motsvarar inte alls och 5 motsvarar väldigt mycket

1                      2                      3                      4                      5

Mental  
tillfredsställelse

Att få utmana  
mig själv

Att få  
erkännande  
från  
omgivningen

Att företaget  
vill att jag  
genomför  
utbildningen

Att öka  
kunskaper  
jag behöver  
för mitt  
yrkesutövande

Få möjlighet  
att utvecklas

Att stärka  
sociala  
relationer på  
arbetsplatsen

Mitt  
personliga  
intresse för  
innehållet

---

## 10. Feedback under utbildningens gång har varit viktig för mig

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**11. Jag har fått tillräcklig feedback under utbildningens gång**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**12. Reflektion över det jag lär mig under utbildningen har varit viktigt för mig**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**13. Jag har reflekterat över det jag lär mig samtidigt som kursmomenten genomförs (OBS. samtidigt)**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**14. Jag har reflekterat över vad jag lärt mig efter varje genomfört kursmoment (OBS. efter)**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**15. Jag upplever det som lärorikt att utbildningen har utförts i workshops**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**16. Jag upplever att jag har lärt mig av mina kollegor under dessa workshops**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**17. Jag tror att mina kollegor har lärt sig av mig under dessa workshops**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**18. Jag har vågat vara mig själv fullt ut tillsammans med mina kollegor under utbildningen**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

**19. Jag tror jag hade lärt mig mer om jag genomfört utbildningen på egen hand**

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer inte

Instämmer inte alls

## **20. Allmänna kommentarer**

## Bilaga 2

Tabell 11. Att få utmaning som motivationsfaktor till utbildningen i förhållande till upplevd lärorikhet

			Jag har upplevt utbildningen som lärorik		Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	
Att få utmaning har motiverat till utbildningen	Inte så mycket	Antal	0	3	3
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	0,0%	25,0%	13,0%
	Varken eller	Antal	2	3	5
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	18,2%	25,0%	21,7%
	Delvis	Antal	4	6	10
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	36,4%	50,0%	43,5%
	Väldigt mycket	Antal	5	0	5
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	45,5%	0,0%	21,7%
Total		Antal	11	12	23
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 12. Mental tillfredsställelse som motivationsfaktor i förhållande till upplevd lärorikhet

			Jag har upplevt utbildningen som lärorik		Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	
Mental tillfredsställelse har motiverat till utbildningen	Inte så mycket	Antal	0	3	3
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	0,0%	25,0%	13,0%
	Varken eller	Antal	1	2	3
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	9,1%	16,7%	13,0%
	Delvis	Antal	6	7	13
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	54,5%	58,3%	56,5%
	Väldigt mycket	Antal	4	0	4
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	36,4%	0,0%	17,4%
Total		Antal	11	12	23
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 13. Personligt intresse för innehållet i utbildningen som motivationsfaktor i förhållande till upplevd lärarrikhet

			Jag har upplevt utbildningen som lärarrik		Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	
Personligt intresse för innehållet har motiverat till utbildningen	Inte så mycket	Antal	0	4	4
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	0,0%	33,3%	17,4%
	Varken eller	Antal	0	3	3
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	0,0%	25,0%	13,0%
	Delvis	Antal	6	5	11
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	54,5%	41,7%	47,8%
	Väldigt mycket	Antal	5	0	5
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	45,5%	0,0%	21,7%
Total		Antal	11	12	23
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 14. Ökade kunskaper för yrkesutövandet som motivationsfaktor i förhållande till upplevd lärarrikhet

			Jag har upplevt utbildningen som lärarrik		Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	
Att öka kunskaper för yrkesutövandet har motiverat till utbildningen	Inte så mycket	Antal	0	3	3
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	0,0%	25,0%	13,0%
	Delvis	Antal	4	7	11
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	36,4%	58,3%	47,8%
	Väldigt mycket	Antal	7	2	9
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	63,6%	16,7%	39,1%
Total		Antal	11	12	23
		Jag har upplevt utbildningen som lärarrik (%)	100,0%	100,0%	100,0%



Tabell 15. Att stärka sociala relationer på arbetsplatsen som motivationsfaktor i förhållande till upplevd lärorikhet

			Jag har upplevt utbildningen som lärorik		Total	
			Instämmer helt	Instämmer delvis		
Att stärka sociala relationer på arbetsplatsen har motiverat till utbildningen	Inte så mycket	Antal	0	5	5	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	0,0%	41,7%	21,7%	
	Varken eller	Antal	2	2	4	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	18,2%	16,7%	17,4%	
	Delvis	Antal	5	5	10	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	45,5%	41,7%	43,5%	
	Väldigt mycket	Antal	4	0	4	
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	36,4%	0,0%	17,4%	
	Total		Antal	11	12	23
			Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 16. Företagets önskan att utbildningen genomförs som motivationsfaktor i förhållande till upplevd lärorikhet

			Jag har upplevt utbildningen som lärorik		Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	
Att företaget vill att jag genomför utbildningen har motiverat till utbildningen	Inte alls	Antal	1	1	2
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	9,1%	8,3%	8,7%
	Inte så mycket	Antal	2	3	5
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	18,2%	25,0%	21,7%
	Varken eller	Antal	2	3	5
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	18,2%	25,0%	21,7%
	Delvis	Antal	3	4	7
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	27,3%	33,3%	30,4%
	Väldigt mycket	Antal	3	1	4
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	27,3%	8,3%	17,4%
Total		Antal	11	12	23
		Jag har upplevt utbildningen som lärorik (%)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 17. Upplevelsen att utbildningen varit en nödvändig insats i förhållande till motivation till utbildningen

			Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen			Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer inte	
Jag har upplevt utbildningen som en nödvändig insats	Instämmer helt	Antal	4	1	0	5
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen (%)	30,8%	12,5%	0,0%	21,7%
	Instämmer delvis	Antal	9	5	1	15
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen (%)	69,2%	62,5%	50,0%	65,2%
	Instämmer inte	Antal	0	2	1	3
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen (%)	0,0%	25,0%	50,0%	13,0%
Total		Antal	13	8	2	23
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 18. Upplevelsen att utbildningen varit relevant för arbetsuppgifterna i förhållande till motivation till utbildningen

			Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen			Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer inte	
Jag har upplevt utbildningen som relevant för mina arbetsuppgifter	Instämmer helt	Antal	7	3	0	10
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen (%)	53,8%	37,5%	0,0%	43,5%
	Instämmer delvis	Antal	6	4	1	11
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen (%)	46,2%	50,0%	50,0%	47,8%
	Instämmer inte	Antal	0	1	1	2
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen (%)	0,0%	12,5%	50,0%	8,7%
Total		Antal	13	8	2	23
		Jag har känt mig motiverad att delta i utbildningen (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 19. Antal år i organisationen i förhållande till upplevelsen att utbildningen varit en nödvändig insats

			Jag har upplevt utbildningen som en nödvändig insats			Total
			Instämmer helt	Instämmer delvis	Instämmer inte	
Antal år i organisationen	Lång tid	Antal	4	6	0	10
		Jag har upplevt utbildningen som en nödvändig insats (%)	80,0%	40,0%	0,0%	43,5%
	Kort tid	Antal	1	9	3	13
		Jag har upplevt utbildningen som en nödvändig insats (%)	20,0%	60,0%	100,0%	56,5%
Total		Antal	5	15	3	23
		Jag har upplevt utbildningen som en nödvändig insats (%)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabell 20. Utbildningsbakgrund i förhållande till antal år i organisationen

		Antal år i organisationen			
		Kort tid	Lång tid	Total	
Utbildningsbakgrund	Gymnasial	Antal	2	6	8
		Antal år i organisationen (%)	15,4%	60,0%	34,8%
	Yrkesutbildning	Antal	1	0	1
		Antal år i organisationen (%)	7,7%	0,0%	4,3%
	Högskola/universitet	Antal	10	4	14
		Antal år i organisationen (%)	76,9%	40,0%	60,9%
Total		Antal	13	10	23
		Antal år i organisationen (%)	100,0%	100,0%	100,0%

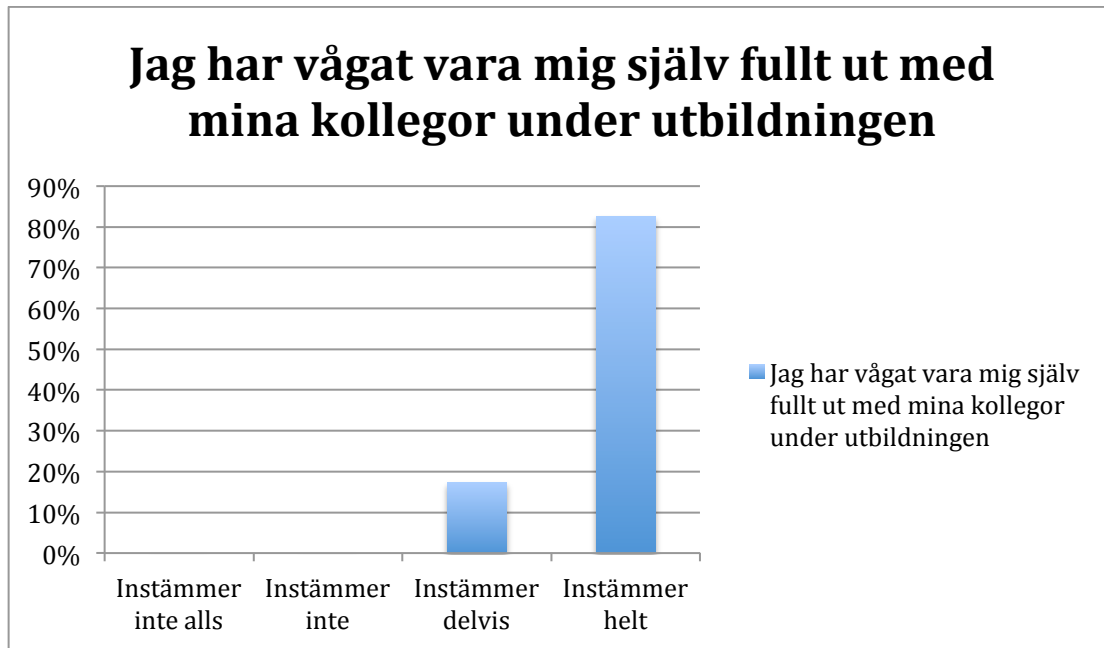
Figur 3. Upplevd känsla av ha bidragit med sin kunskap till kollegorna under workshops



Figur 4. Upplevd känsla av att ha lärt sig av kollegorna under workshops



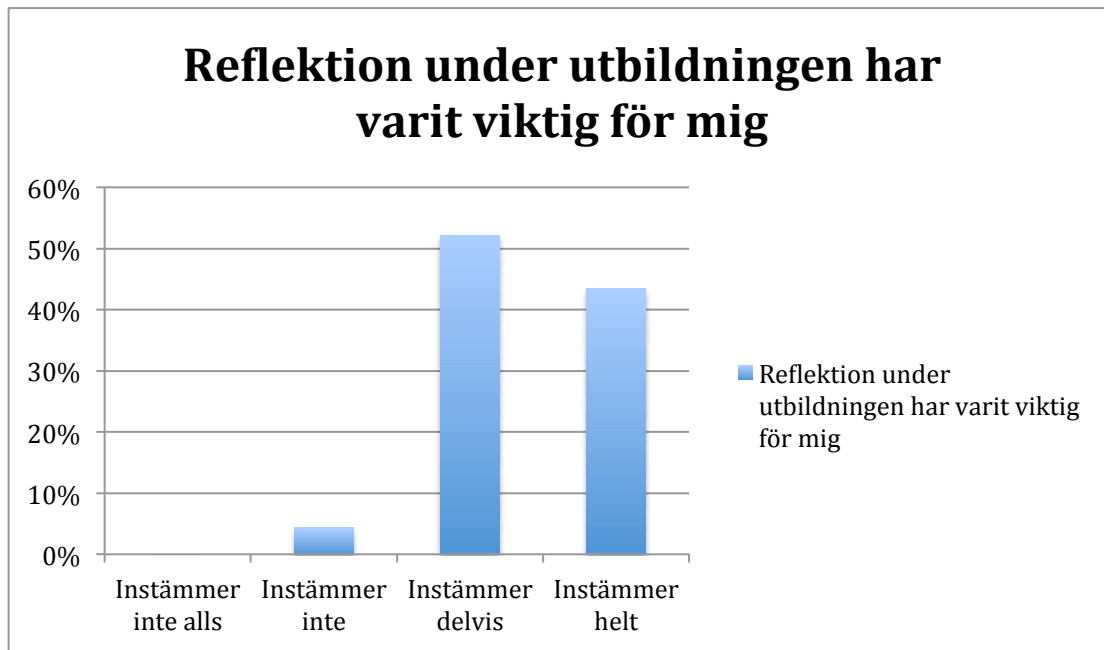
Figur 5. Upplevd känsla av att ha kunnat vara sig själv fullt ut tillsammans med kollegorna under utbildningen



Figur 6. Åsikt att feedback under utbildningens gång varit viktig



Figur 7. Åsikt att reflektion under utbildningens gång varit viktig





**LUNDS**  
UNIVERSITET

LUNDS UNIVERSITET  
Sociologiska institutionen  
Avdelningen för pedagogik  
Box 114, 221 00 LUND  
[WWW.soc.lu.se](http://WWW.soc.lu.se)