

Personalvetares uppfattade arbetsplatslärande

En fenomenografisk studie i samarbete
med åtta personalvetare

Viktoriasp
Sandra Javhamre

Handledare
Maria Löfgren Martinsson



Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats, 15hp
Sidantal:	33
Titel:	Personalvetares uppfattade arbetsplatslärande: En fenomenografisk studie i samarbete med åtta personalvetare
Författare:	Viktoria Asp och Sandra Javhamre
Handledare:	Maria Löfgren Martinsson
Datum:	2016-01-14
Sammanfattning:	<p>Fenomenet som avses studeras i denna kandidatuppsats är arbetsplatslärande och studiens syfte är att beskriva och analysera personalvetares uppfattade arbetsplatslärande samt diskutera värdet av att detta lärande utvecklas.</p> <p>Studiens metodologiska ansats är fenomenografi och det empiriska materialet har därmed samlats in genom semi-strukturerade intervjuer med åtta yrkesverksamma personalvetare.</p> <p>Det empiriska materialet presenteras och tolkas i enlighet med de, av oss framtagna, teman; <i>lärande, påverkansfaktorer</i> och <i>värde</i> och består av deltagarnas uppfattningar, dess innehåll samt komplexitet.</p> <p>För att som personalvetare nyttja sitt lärande bör en uppfattning och förståelse för det faktiska värdet av att lära finnas. Detta för att vara konkurrenskraftig och därigenom kunna säkra sin position och framtid som personalvetare.</p>
Nyckelord:	Personalvetenskap, Arbetsplatslärande, Påverkansfaktorer och Värde

Förord

”If we knew what it was we were doing, it would not be called research, would it?” - Albert Einstein

16 666 ord, och minst lika många koppar kaffe, senare blev det till slut en uppsats av den där idén vi hade i början av oktober. Idag sitter vi nu här med flera nya insikter om vårt framtida yrkesliv, något som inte varit möjligt utan studiens medverkande personalvetare vars deltagande vi därför är oerhört tacksamma för. Ett tack vill vi även rikta till vår handledare Maria för de råd och den uppmuntran hon gett längs vägen. Vi vill även passa på att tacka vårt lokala café Systrar och Bönor, som bistått med såväl god mat och dryck som julstämning i övrig “uppsatshets” samt fungerat som vårt provisoriska kontor under hela skrivprocessen. Så återigen, allihop, tack!

Trelleborg, 7 januari 2016
Viktoria Asp och Sandra Javhamre

Innehållsförteckning

Abstract	i
Förord	ii
1. Inledning.....	1
1.1 Syfte	2
1.1.1 Avgränsningar	2
1.2 Centrala begrepp	2
1.3 Disposition	3
2. Teoretiskt ramverk.....	4
2.1 Lärande i arbetslivet	4
2.1.1 Lära av och med andra	4
2.1.2 Lära av erfarenheter.....	5
2.2 Påverkansfaktorer på lärande.....	6
2.2.1 Inre förutsättningar	7
2.2.2 Organisatoriska förutsättningar	7
2.3 Värde av att lära	8
3. Metod	10
3.1 Metodologiska ansatser	10
3.1.1 Abduktion	10
3.1.2 Fenomenografi.....	10
3.2 Genomförande	11
3.2.1 Databildning	12
3.2.1.1 Urval	14
3.2.2 Bearbetning av empiriskt material.....	14
3.3 Kvalitet	15
3.3.1 Trovärdighet	16
3.3.2 Etiska ställningstaganden	16
3.3.3 Källkritik.....	16
3.4 Metoddiskussion	17
4. Resultat och tolkning.....	19
4.1 Lärande	19
4.1.1 Lära av och med andra	19
4.1.2 Lära av erfarenheter.....	20
4.2 Tolkning av lärande	20
4.2.1 Uppfattningarnas komplexitet	20
4.2.2 Uppfattningarnas innehåll.....	21
4.3 Påverkansfaktorer	23
4.3.1 Inre förutsättningar	23
4.3.2 Organisatoriska förutsättningar	24

4.4 Tolkning av påverkansfaktorer.....	25
4.4.1 Uppfattningarnas komplexitet	25
4.4.2 Uppfattningarnas innehåll.....	25
4.5 Värde	26
4.6 Tolkning av värde.....	27
4.6.1 Uppfattningarnas komplexitet	27
4.6.2 Uppfattningarnas innehåll.....	28
5. Diskussion.....	30
5.1 Studiens bidrag och avslutande resonemang	32
5.2 Förslag till fortsatt forskning	33
Källförteckning	34
Bilagor	a
Bilaga 1 – Följebrev	a
Bilaga 2 – Intervjuguide.....	b

1. Inledning

Nu i slutet av vår personalvetarutbildning är det oundvikligt att börja fundera över hur vårt framtida yrkesliv kommer att se ut. Som pedagoger där fokus, under hela vår studietid, har legat på andras lärande och utveckling dök en tanke upp om huruvida vår egen läroprocess kommer fortgå ute i arbetslivet. Det forskningsområde vi därför funnit intressant att titta närmre på är hur den egna läroprocessen uppfattas av de som arbetar med andra människor och deras lärande, i det här fallet de som är yrkesverksamma inom HR-arbete. Hur lär individer vars arbetsfokus ligger på medarbetare och organisation? Inledningsvis vill vi lyfta tidigare forskning som till stor del behandlar de ämnen denna studie, i sin tur, avser att beskriva och analysera. Genom att återberätta tidigare forskning kan det, avgränsade och begränsade, empiriska material vi själv samlat in placeras in i en vidare kontext. Det blir även möjligt att bekräfta de resultat som presenteras om eventuella likheter skulle finnas.

År 2001 presenterar Cheetham och Chivers en omfattande studie beträffande hur yrkesverksamma individer lär i praktiken med ett särskilt fokus på informellt lärande. Till en början fastställer de båda forskarna att en stor del av individens lärande sker och verkar i arbetsrelaterade situationer och kontexter, samt att det inte finns någon enskild, ultimata teori som övergriper arbetsplatslärandet i totalen då lärande av dem anses vara för komplext och varierande för att detta ska vara möjligt. Även Bailey behandlar informellt lärande i sin studie från 2015, där resultaten i hennes studie visade att just personalvetare lär och utvecklas framförallt i sitt dagliga arbete. I studien uppdagades en positiv attityd till informellt lärande och deltagarna talade specifikt om erfarenhetsbaserat lärande som ett föredraget sätt för att utveckla sina kunskaper och färdigheter.

Vidare lyfter Cheetham och Chivers (2001) flera möjliga aspekter vilka kan tänkas kategoriseras som *att lära av varandra*. Däribland användande av *socialt nätverk*, flera av studiens deltagare nämner nätverkande, i synnerhet med individer verksamma inom andra områden än sitt eget som en betydande källa för lärande och utveckling, då detta kan bistå med både inspiration och nya synsätt samt verka som ett bekräftande medel. Även *lära genom att lära andra* och *arbete tillsammans med erfarna kollegor* nämns som potentiella lärmöjligheter vilka är sammankopplade med personer i ens omgivning. *Att lära av problem/nya situationer* beskrivs även det som en aspekt vilken kan innebära ett stort lärande.

Värdet av att i sin tur lära och utvecklas som personalvetare menar Bailey (2015) gäller för en rad intressenter, så som personalvetarna själv, organisationen de arbetar i, kollegor och andra medarbetare. Värdet ligger i möjligheten att öka den egna trovärdigheten, att gynna organisationen samt att öka HR-yrkets status.

Sammanfattningsvis återspeglas det i de båda studierna, att det finns en stor variation i hur yrkesverksamma individer, däribland personalvetare, förvärvar sitt lärande och sin kompetens och framförallt att den stora delen av arbetsplatslärandet sker utanför den formella utbildningen och lärsituationen.

1.1 Syfte

Utifrån vårt intresse gällande personalvetenskap och vårt framtida arbetsplatslärande formulerades syftet *att beskriva och analysera personalvetares uppfattade arbetsplatslärande samt diskutera värdet av att detta lärande utvecklas*. För att i vårt arbete uppnå detta syfte har även nedanstående forskningsfrågor tagits fram.

Forskningsfrågor:

- Vilka uppfattningar om arbetsplatslärande kan identifieras hos en grupp personalvetare?
- Vilka faktorer uppfattar personalvetarna påverkar detta arbetsplatslärande?
- Vilka uppfattningar finns hos personalvetarna angående värdet av att utveckla arbetsplatslärandet hos personalvetare?
- Hur ser relationen ut mellan hur personalvetare uppfattar sitt arbetsplatslärande och hur de uppfattar värdet av att utveckla detta lärande?

1.1.1 Avgränsningar

På grund av kandidatkursens längd och uppsatsens begränsade storlek är det nödvändigt att göra vissa avgränsningar. Ämnet som avsetts studeras i denna uppsats är tämligen generellt och därför har avgränsningar kring den teoretiska referensramen gjorts, baserat på de teman som kunnat identifieras ur det empiriska materialet. Även avgränsningar har gjorts gällande deltagargruppen då enbart yrkesverksamma personalvetare i ett antal om åtta har inkluderats i studien.

1.2 Centrala begrepp

Före fortsatt beskrivning av vårt arbete, dess metodologi och litteraturbehandling, finner vi några begrepp relevanta att definiera. För att på så vis skapa en gemensam förståelse kring varför visa termer valts och vad dessa åsyftar i texten som följer.

Personalvetare är ett sådant begrepp vilket kan tänkas anta olika betydelse beroende på mottagaren som läser. Personalvetare har vi valt att använda som en likställande term för de som i huvudsak är verksamma inom HR-området och som i någon mån arbetar med andra människors utveckling och lärande. Som beskrivits i Ulfsdotter Erikssons bok *Personalvetenskap som förhållningssätt* (2013) kan titeln för de yrkesverksamma på området variera och anta många olika former; HR-specialist, HR-konsult, Personal-konsult för att beskriva några. Personalvetare presenteras som den gemensamma nämnaren för hela yrkesgruppen och pekar inte bara på individens verksamhetsområde ”personal” men också den specifika kunskap individen besitter på området ”vetare” (Ulfsdotter Eriksson, 2013). Med anledning av detta föll det sig därför naturligt att i vår uppsats använda den redan befintliga termen för att benämna den yrkesgrupp vi ämnar studera, just personalvetare.

Arbetsplatslärande är den andra termen vi upplever har ett behov av att definieras på grund av komplexiteten kring begreppet lärande och de oändliga definitioner som produceras världen över. Den första avgränsningen vi gör är att krympa lärandets verksamhetsområde och bara fokusera på det som sker och påverkar arbetsplatsen. Det vill säga de arbetsplatser var och en av intervjupersonerna är verksamma i. Arbetsplatslärande är i sig en term myntad av Kock (2010) och presenteras i dennes antologi *Arbets-*

platslärande - Att leda och organisera kompetensutveckling. Här befäster senare Ellström att arbetsplatslärande kan utvecklas i flera olika miljöer eller sammanhang, så som specifika formella utbildningar, i det dagliga arbetet, gemensamma arbetsplatsträffar med mera (Kock (Red.), 2010). Vidare beskriver Mankin (2009) lärande som ett förvärvande av ny kunskap och hur det förändrar individen som lär på något vis. Exemplifierat i form av nya tankebanor, nya sätt att tackla arbetsuppgifter eller ett förändrat beteende.

1.3 Disposition

I detta inledande kapitel presenteras den bakgrund studien tar avstamp ifrån, här redogörs för relevant tidigare forskning och syftet med studien. Senare återfinns ett kapitel med det teoretiska ramverk som använts, uppdelat i uppsatsens tre genomgående teman *lärande, påverkansfaktorer* och *värde*. Detta följs av ett metodkapitel innefattande metodologi, kvalitetsaspekter och metoddiskussion. Därefter introduceras det empiriska materialet och dess analys i, även detta tematiserade, kapitlet resultat och tolkning. Avslutningsvis återges en diskussion samt avslutande resonemang där en slutgiltig återanknytning till syftet görs.

2. Teoretiskt ramverk

Syftet med detta kapitel är att presentera en teoretisk grund vilken empirin kan förstås och tolkas genom. Inledningsvis tas teorier om att lära i arbetslivet av olika former upp, med tonvikt på temana *lära av och med andra* och *lära av erfarenhet*. Kapitlet löper sedan vidare med en genomgång beträffande olika påverkansfaktorer på lärande. Slutligen lyfts teorier om värdet av att lära, både på organisatorisk och individuell nivå.

2.1 Lärande i arbetslivet

Lärande i arbetslivet synliggörs genom en rad olika faktorer och teorier vilket tydliggjordes av Cheatham och Chivers (2001) presenterade i kapitlet ovan. Vidare kring lärande i arbetslivet och det informella lärandets betydelse talar Marsick och Watkins (1990, 2001) om detta genom begreppen *informal learning*, informellt lärande och *incidental learning*, oavsiktligt lärande. Informellt lärande presenteras som en motpol till formellt lärande och utgör enligt Marsick och Watkins (1990) 80 procent av arbetsplatslärandet, gentemot det formella lärandets 20 procent.

Det informella lärandet sker i den dagliga verksamheten, genom vardagliga aktiviteter och kan därmed ske var som helst och när som helst samt att kontrollen av detta lärande ligger hos individen själv. Det formella lärandet kännetecknas likt planerade, strukturerade och klassrumsbaserade lärsituationer och kontrolleras i regel av någon utomstående, i det här fallet organisationen. Det oavsiktliga lärandet anses vara en del av det informella lärandet och kan likväl uppstå i informella som formella situationer, då det handlar om de kunskaper eller det lärande som en individ omedvetet fångar upp (Marsick & Watkins, 2001). Samtliga former av lärande utgör därmed tillsammans de olika sätt vilka individer i arbetslivet kan tänkas lära genom.

2.1.1 Lära av och med andra

“Kommunikativa handlingar (Habermas, 1996) antar en ordning där förståelse som individer förändrar tillsammans även resulterar i kollektiv förståelse. Ett kollektivt lärande har skett.” (Döös & Wilhelmson, 2005, s. 211)

När det kommer till lärande i grupp talas det i Granberg och Ohlsson (2005) om *kollektivt lärande* ur ett organisationspedagogiskt perspektiv. Det betonas att förutsättningar för att kollektivt lärande ska ske är att människor i arbetsgrupper skapar en gemensam förståelse för uppgifter genom interaktiva och kommunikativa handlingar. Dessa handlingar behöver inte alltid gå smärtfritt för att lärande ska ske, utan snarare betonas det av Granberg och Ohlsson (2005) att konflikter och oliktankande i flera fall kan vara pådrivande i lärandet. I Wilhelmsons (1998) avhandling *Lärande dialog* prövas tesen att lärande kan ske i gruppsamtal på det vis att en förändring av perspektiv sker. Genom samtal utbyts erfarenheter och tankesätt, och vid offentliggörande av de skilda sätt att förstå fenomen på, kan reflektion av oliktankandet leda till ett kollektivt lärande.

Å andra sidan finns också möjligheten att som individ nyttja och verka i grupp för att utveckla ett eget lärande, då genom ett *socialt nätverk*. Barnes (1954) beskriver sociala nätverk som gränslösa och flytande och att de relationer som knyts sker via valfria handlingar.

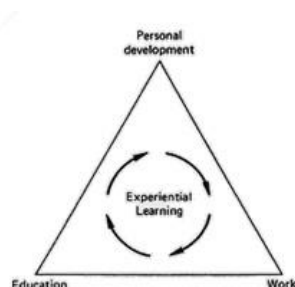
”Each person is [...] in touch with a number of other people, some of whom are directly in touch with each other and some of whom are not [...] I find it convenient to talk of a social field of this kind as a network. The image I have is a set of points some of which are joined by lines. The points of the image are people, or sometimes groups, and the lines indicate which people interact with each other [...] A network of this kind has no external boundary, nor has it any clear-cut internal divisions.” (Barnes, 1954, s. 43)

Ett socialt nätverk består alltså av de kontakter vilka en individ kan rådfråga, hämta inspiration och samla in ytterligare information ifrån vid behov. Denna typ av interaktion beskriver Döös och Wilhelmson (2005) som transaktionell, vilket betyder att den interaktion som sker mer eller mindre förändrar dess deltagare. Att transaktionen i fråga är den interaktion som resulterar i att samtals deltagare får förståelse för någonting eller får någonting bekräftat. Mankin (2009) behandlar också socialt nätverk och talar då om det som individens sociala kapital vilket innefattar de faktiska och potentiella resurser, tillgängliga genom individens nätverk av relationer, individen besitter.

En annan form av lärande är genom observation, något som Bandura (1971) med sin *social learning theory* berör. Han menar att människor lär genom att observera beteendet hos andra, i arbetslivet främst hos olika förebilder så som chefer, mentorer eller kollegor. Bandura (1971, 2013) beskriver *modeling* som en process där uppmärksamhet ges till förebildens beteende, kvarhållande av den informationen som inspiration, så att den kan användas vid behov samt återgivande av förebildens beteende i nya situationer. Vidare menar Holt (2012) att det krävs motivation för att individen ska kunna lära och återge det ovan nämnda beteendet.

2.1.2 Lära av erfarenheter

Erfarenhetsbaserat lärande betonar samspelet mellan inre egenskaper och yttre omständigheter, mellan personlig och social kunskap (Kolb, 1984). Lärande är en process där kunskap härrör från och modifieras kontinuerligt av erfarenhet. Teorin för erfarenhetsbaserat lärande lägger grunden för ett synsätt att utbildning och lärande är en livslång process. Modellen i figur 1, baserad på Deweys (Kolb, 1984) idéer, visar samspelet mellan utbildning, arbete och personlig utveckling som komponenter i det erfarenhetsbaserade lärandet. Modellen kan dels appliceras på skolan och den länk mellan utbildning och arbetsliv som kan bildas genom att lära från erfarenhet, dels framställs arbetsplatser som en lärande miljö som kan komplettera formell utbildning och där den personliga utvecklingen kan frodas genom betydelsefullt arbete och möjligheter till karriärutveckling (Kolb, 1984).



Figur 1. Dewey's modell av förhållandet mellan komponenterna för erfarenhetsbaserat lärande (Kolb, 1984)

För att beskriva olika nivåer av lärande talar Ellström (1996) om utvecklingsinriktat och anpassningsinriktat lärande. Det utvecklingsinriktade lärandet sker då individer tar eget ansvar att identifiera, tolka och formulera uppgifter. Aspekter som uppgifter, metoder och resultat är inte sedan tidigare bestämda, utan det är individen som ska förlita sig på sin egen auktoritet och definiera uppgiften, välja metod och värdera resultatet. Efter detta observerar, reflekterar och tolkar individen sina handlingar och de konsekvenser de gett. Fungerar denna process hela vägen kan ett lärande ske, men brister det någonstans så kan det istället blockera lärandet. Faktorer som ökar möjligheten till lärande är att individen har tillräcklig frihet att utföra uppgiften, att uppgiften är tillräckligt komplex och att individen har tillräckliga kunskaper för att tolka uppgiften. Individens problemlösningsförmåga kan också påverka, likaså möjligheterna att omsätta sina kunskaper i konkret handling och att tillämpa ett analytiskt och reflektivt tankesätt. Saknar individen någon av dessa förmågor minskar möjligheten att lära (Ellström, 1996).

När arbetsuppgifter istället går på rutin, talar Ellström (1996) om det anpassningsinriktade lärandet. I de situationer där ett anpassningsinriktat lärande har skett, där individer handlar på rutinnivå, kan människor generellt inte förklara den kunskap deras handlande baseras på. Det finns istället en *implicit*, eller *tyst*, kunskap. Handlingar som dessa kräver ofta låg uppmärksamhet och utförs smidigt och med mindre ansträngning. Handlingar och lärande av den rutinartade formen är nödvändiga för att bland annat kunna behärska regelbundna arbetsuppgifter och följa fastställda direktiv, lagar och avtal. För ett dynamiskt lärande är det dock viktigt att detta anpassningsinriktade, rutinbaserade handlande inte hindrar individer från att utvecklas vid behov. Det anpassningsinriktade lärandet och det utvecklingsinriktade lärandet ses som komplementära och Ellström (1996) menar att lärande uppstår genom växling mellan rutiner och reflektion. Rutiner behöver kunna brytas om det skulle krävas och detta kan till exempel vara vid nya situationer individer eller grupper ställs inför vilka kräver nytänkande. Reflektion av handlingar i dessa nya situationer kan därmed leda till förändring av rutiner och ett lärande har skett (Ellström, 1996).

När vi ställs inför nya, obekanta situationer finns alltid risken att göra misstag. Det är till och med troligt, menar Beard och Wilson (2006). För att kunna lära är det viktigt att röra sig utanför sin komfortzon och möta nya erfarenheter. Om ett misstag begås, är det viktigt att vi lär från det. Beard och Wilson (2006) presenterar Honey och Pearn som menar att det i sådana situationer finns tre typer av människor; de som gör ett misstag men lär från det så att inte samma misstag upprepas, de som gör ett misstag men blir så traumatiserade att de inte vågar prova igen samt de som upprepar samma misstag flera gånger utan att lära sig. Enbart det första agerandet utmynnar i ett verkligt lärande. Att göra misstag är i sig inget dåligt, exempelvis Thomas Edison gjorde flera misstag innan han hittade den rätta lösningen till sin uppfinning glödlampan. Det är hur misstagen hanteras som avgör om och hur ett lärande sker (Beard & Wilson, 2006).

2.2 Påverkansfaktorer på lärande

Vad gäller påverkansfaktorer finns det oändliga aspekter, stora som små, som på ett eller annat vis har inverkan på individens arbetsplatslärande. Det finns påverkansfaktorer som verkar genom individen själv, vilket bland annat Illeris (2003) talar om och lika så finns det faktorer som verkar genom organisationen som French, Rayner, Rees och Rumbles (2011), bland många behandlar. Ytterligare påverkansfaktorer som berör

likväl individen som lär som organisationen hen verkar i är yttre förutsättningar, likt världsekonomi, politisk agenda och övriga aspekter vilka verkar utanför individens och organisationens behörighetsområden.

Gemensamt för samtliga påverkansfaktorer är att varje enskild faktor kan innebära så väl positiva som negativa effekter för lärande i organisationer. Sambrook och Stewart (2000) lyfter detta fenomen om motsatthet och menar att varje faktors influens kan verka både stödjande och hämmande för arbetsplatslärande beroende på kontext.

2.2.1 Inre förutsättningar

Något som kan påverka lärandet är de inre förutsättningar en människa har. Det finns en rad förutsättningar som avgör huruvida människor lär eller inte. Människor lär vad de vill lära och det som av dem anses betydelsefullt. Det ska finnas ett intresse och en relevans på så väl ett individuellt plan som för arbetsuppgifterna (Illeris, 2003). Detta kan kopplas till motivation. Hackman och Oldham (1976) menar att individens motivation till lärande och arbete beror på arbetsuppgifters upplevda meningsfullhet, det upplevda ansvar för arbetsresultat samt vetskapen om vilka resultat de egna arbetsprestationerna gett. Något som däremot kan påverka motivationen negativt är bland annat tidsbrist, för lite självförtroende eller avsaknad av entusiasm för utveckling (Sambrook & Stewart, 2000). Här kan en parallell dras till Banduras (2013) *self-efficacy beliefs*¹ som är en nyckelfaktor för människors motivation. Om inte människor har en tilltro till att deras handlingar kommer ge önskvärda effekter, finns inte motivationen till att utföra de handlingarna (Bandura, 2013). Med detta sagt, trots att inre förutsättningar spelar in på motivation, menar Ellström (1996) att det är faktorer som arbetets utformning och företagskultur som även spelar en avgörande roll för motivationen, och därmed arbetsplatslärandet. Detta benämns, i denna uppsats, som organisatoriska förutsättningar.

2.2.2 Organisatoriska förutsättningar

Organisatoriska förutsättningar är en annan kategori av påverkansfaktorer vilka kan ha en inverkan på arbetsplatslärande. Som nämnt ovan identifierar Sambrook och Stewart (2000) i sin studie faktorerens möjlighet att vara av både hjälpare och stjälpare karaktär i sin påverkan på lärande och likaså gäller för faktorer som är organisatoriskt bundna. Sambrook och Stewart (2000) presenterar en rad, av dem identifierade, påverkansfaktorer och där ibland flera som kan knytas till en organisatorisk kontext. Vad gäller positiva påverkansfaktorer lyfts bland annat en tillåtande företagskultur, att det görs/finns tid och plats för lärande, inga hindrande budgetbegränsningar, att resurser och expertis finns tillgängligt samt att uppmuntran från ledning och chefer finns. Det motsatta menar Sambrook och Stewart (2000) gäller för negativa påverkansfaktorer på lärande; att företagskulturen är otillåtande eller hämmande, att det saknas tid och utrymme för att lära, att lärande är en icke budgeterad fråga och så vidare.

Företags- eller organisationskultur är i sig ett begrepp innehållande flera aspekter som var för sig skulle kunna ses som olika påverkansfaktorer eller förutsättningar för lärande. Prugsamatz (2010) behandlar flera exempel inom organisationskultur som samtliga kan vara avgörande för hur lärande upplevs och vad det resulterar i. Normer, värde-

¹ Self-efficacy beliefs, eller självförmåga, representerar människors upplevda förmåga att genomföra uppgifter (Bandura, 2013).

ringar, attityder och övertygelser för att lyfta några exempel. Även French et al. (2011) talar om organisationskultur och lyfter även kontorslayout som en kulturaspekt med inverkan på lärande. Att i linje med en företagskultur där lärande och delande av lärande premieras och arbetas för, är ett öppet och samlat kontorslandskap önskvärt och värdefullt för att uppmuntra kollegialt samarbete och utbyte av kunskaper. Detta kan därmed påverka lärandet i sig, genom att en närhet till arbetslag och eventuellt andra avdelningar finns.

2.3 Värde av att lära

”A company’s value drives not from things, but from knowledge, knowhow, intellectual assets, competencies – all embodied in people” (Hamel, 2009)

Citatet ovan återfinns i French et al. (2011, s.124) och påtalar humankapitalet och dess funktioner som en organisations eller verksamhets faktiska värde, och då indirekt det värdefulla i att utveckla och bevara detta genom ett fortsatt lärande. French et al. (2011) anmärker även på ett företags behov av att aldrig stå still, i synnerhet inte dess innehavda expertis och kompetens, då risken att inte förbättras, att inte följa den naturliga utvecklingen därmed skulle innebära förlorad konkurrenskraft för organisationen.

Föregående uttalande innebär däremot inte att samtlig utbildning alternativt lärsituation per automatik är av värde och betydelse för varken organisation eller individ. Wilkinson och Walsh (2014) talar om vikten av att ställa gynnsamt värde mot ekonomiskt värde och att dessa likväl kan höra ihop som spela ut vartannat. Alltså den problematik likväl de flesta organisationer står inför. Exempelvis skulle någonting kunna vara billigt att lära men kostsamt att implementera, någonting skulle kunna vara dyrt att lära men i längden gynnsamt för verksamheten, någonting skulle kunna vara billigt att lära och gynnsamt för verksamheten och någonting skulle kunna vara kostnadseffektivt men verkningslöst och oanvändbart (Wilkinson & Walsh, 2014).

Anderson (2008) presenterar fyra huvudpunkter, vilka de deltagande personalvetarna och ledande cheferna (senior managers) i hennes studie har fått delge, ansedda som värdefulla utgångar vid lärande. Dessa är; *att säkerställa beredskap hos de anställda, leverera kostnadseffektiv arbetskraft, leverera prestationsförbättring och möjliggöra för talang- och chefsutveckling*. Vidare behandlar Anderson (2008) personalvetares, i behöriga positioner, vikt i arbetet för att säkerställa att det inte förekommer förflyttningar bort ifrån den egna organisationens strategiska planer och att detta är en förändring inom HR-arbete, att arbeta mer med fler mål som beträffar hela organisationen, som blivit en än mer självklar del i yrket. I samband med detta presenterar även Anderson (2008) HR-funktionens roll i att övertyga och där igenom inbringa förståelse för vilket värde en organisation kan förvänta och gynnas av vid implementering av lärande i strategiskt syfte.

Vad beträffar individen själv kan olika lärsituationer vara av värde så väl som inte av värde, och vad som är av värde och vilken situation som är betydelsefull är upp till varje individ. Däremot finns det en del kännetecken som kan ligga till grund för varför en lärsituation anses eller upplevs sakna värde. Det kan till exempel vara att lärsituationen beträffar irrelevant material i förhållande till individens yrke eller situation, att innehål-

let består av ting individen redan har kunskaper om eller att innehållet består av material individen inte kan implementera (Wilkinson & Walsh, 2014).

3. Metod

I detta kapitel presenteras inledningsvis en redogörelse för de metodologiska utgångspunkter vilka använts i denna studie. Återföljande av ett redovisande avsnitt beträffande studiens genomförande och kronologi. Senare återfinns ett avsnitt där kvalitet, etiska ställningstagande och källkritik kommer till ytan och presenteras. Avslutningsvis följer en metoddiskussion där metodvalets påverkan på studien belyses.

3.1 Metodologiska ansatser

Det som ligger till grund för en studies upplägg, val av forskningsfrågor och hur dess genomförande fortgår är det forskningsparadigm studien faller inom (Bryman, 2008). Enligt Bryman (2008) baseras det konstruktivistiska paradigmet på tanken om att människor som sociala varelser skapar och konstruerar fenomen, så som kunskap, i interaktion med omvärlden och att dessa fenomen konstant omarbetas. Konstruktivismen inkluderar även idén om att de föreställningar och antaganden en forskare finner är konstruktioner och det som presenteras är därför en specifik version av vår sociala verklighet. Vilket gör att resultaten varken är definitiva eller generaliserbara, enbart representativa och applicerbara för det som studerats. Vidare gällande metodval påtalar Bryman (2008) en samhörighet mellan konstruktivismen och kvalitativ forskning.

Kvalitativ metod särskiljs (från kvantitativ metod) genom att försöka fånga mångtydighet och bredd i empirin samt fokusera på studieobjektets perspektiv, till skillnad från kvantitativ strategi där mängd och forskarens egna idéer står i fokus (Alvesson & Sköldberg, 2008). Cohen, Manion och Morrison (2011) påtalar även den kvalitativa metodens funktion att bidra med djupgående och detaljerad förståelse för betydelser, åtgärder samt icke- så väl som faktiskt observerbara fenomen, beteenden och avsikter. Denna studie avser, som nämnt, att finna de olika uppfattningar vilka kan antas existera beträffande arbetsplatslärande hos en specifik yrkesgrupp, och därför föll valet på just kvalitativ metod.

3.1.1 Abduktion

Abduktion är en av flera ansatser med olika förhållningssätt gentemot förhållandet mellan teori och empiri och vart forskaren inledningsvis lägger sitt primära fokus. Abduktion är en ansats där utgångspunkten ligger i empirin men där teoretiska föreställningar inte avvisas. Detta innebär att det medtagande av tidigare kunskaper och erfarenheter, samt befintlig teori i uppstarten av ett projekt ligger till grund för preliminära antaganden som styr studiens ingång och genomförande (Alvesson & Sköldberg, 2008; Fejes & Thornberg, 2015). Abduktion presenteras även som en ständigt pågående process där teori och empiri verkar växlande och där så väl empirin och teorin kan omvandlas och justeras efterhand som ny information tillförs. Detta möjliggör förändringar vilka kan stärka studiens trovärdighet då samtligt material ständigt omvärderas i samband med nya informationskällor (Alvesson & Sköldberg, 2008).

3.1.2 Fenomenografi

Den metodansats som genomsyrat denna studie är fenomenografi. Med anledning av det syfte som presenterats tidigare ansågs fenomenografien som ytterst lämplig och relevant

då dess ursprung är just att identifiera och beskriva variationer av uppfattningar om fenomen, däribland lärande, i vår omvärld (Marton, 1981).

”Fenomenografin är en avbildande, beskrivande ansats. Med detta förstår vi bland annat, att metoden inte gör anspråk på att avtäcka hur något »egentligen» är, utan främst intresserar sig för att förstå hur något kan vara i ett rent mänskligt perspektiv.” (Kroksmark, 1987, s. 227)

Fenomenografi beskrivs vidare av Fejes och Thornberg (2015) som en metodansats utvecklad för att, precis som citatet indikerar, studera enskilda individers tankar om olika fenomen. Belysningen ligger på skillnader och variation i människors uppfattningar, snarare än likheter. Marton och Booth (2000) lyfter samspelet mellan den som upplever och det som erfaras och den variation, vilken förekommer huruvida individer upplever någonting. De menar också att alla individer bär sina egna uppfattningar av ett visst fenomen och därför upplevs samma fenomen på lika många vis som det finns individer där att uppleva. Vidare finns det två olika perspektiv från vilka frågor i forskning formuleras. Ur *första ordningens perspektiv* beskrivs olika aspekter av omvärlden, medan ur *andra ordningens perspektiv* beskrivs individers uppfattningar av olika aspekter av omvärlden - och det är det perspektivet fenomenografin rör sig i (Marton, 1981).

Fenomenografi som metodansats bygger, som sagt, på att studera uppfattningar och enligt Fejes och Thornberg (2015) att i nästa led analysera och kategorisera dessa för att på så vis identifiera olika nivåer av vilket ett fenomen kan uppfattas. Metoden för att nå människors uppfattningar är inom fenomenografin intervjuer (Kroksmark, 1987). Det är här avstampet i studien har tagits, genom att besöka och intervjua flertalet personalvetare angående deras uppfattningar kring sitt arbetsplatslärande för att senare kunna presentera och analysera de kategorier och nivåer som identifieras kring fenomenet arbetsplatslärande. Detta presenteras mer ingående i avsnittet – *Bearbetning av empiriskt material*.

3.2 Genomförande

Studien tog sin början i en grundidé byggd på personliga intresseområden som lärande och personalvetenskap. Inledningsvis togs kontakt med en organisation i hopp om att kunna genomföra ett samarbete beträffande dessa ämnen. Vid vidare diskussioner, sinsemellan och med berörd organisation, utvecklades idén till studiens nuvarande syfte; *att beskriva och analysera personalvetares uppfattade arbetsplatslärande samt diskutera värdet av att detta lärande utvecklas* och därmed förflyttades studiens fokus från en specifik organisation till den berörda yrkesgruppen.

På grund av detta idéskifte uppstod behovet av att finna fler intervjupersoner och därför togs ytterligare kontakt med fler yrkesverksamma personalvetare. Det totala deltagarantalet uppgick slutligen till åtta personer, tillräckligt för en studie på kandidatnivå. Vid vidare kontakt bokades intervjuer in, vilka kom att genomföras i början av november 2015.

Under samma tidsperiod diskuterades lämplig metodansats och valet föll på fenomenografin som ansågs passande för att fånga de uppfattningar om lärande som beskrivs i syftet. I samband med detta togs även intervjuguiden fram (se bilaga 2) med följande teman; lärande, påverkansfaktorer och värde som baserats på studiens forskningsfrågor.

Samma intervjuguide användes vid samtliga intervjuer för att säkerställa möjligheten att jämföra den empiriska datan. Efter genomförandet av intervjuerna påbörjades arbetet med transkribering av allt inspelat intervjumaterial. För att sedan kunna presentera ett relevant resultatavsnitt genomfördes en inomempirisk analys där allt material bearbetades och kategoriserades.

När följande beskrivning av resultatet var klar, inleddes arbetet med att placera det empiriska materialet i en teoretisk kontext. Ett urval gjordes vid presentationen av teorier och begrepp vilka därmed är av relevans för att förstå det empiriska materialet. Sammanförandet av teori och empiri är det som senare presenteras i denna uppsats tolkning och diskussion.

3.2.1 Databildning

”Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun [...] är att förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv.” (Kvale, 2009, s. 39)

I linje med den fenomenografiska metodansatsen, för att ta del av de uppfattningar och tankar kring fenomenet arbetsplatslärande deltagarna besitter, valdes semistrukturerade och tematiserade intervjuer som datainsamlingsmetod. Detta betyder att en intervjuguide (se bilaga 2) tas fram bestående av ett mindre antal frågor kring de teman forskaren ämnar studera (Fejes & Thornberg, 2015). Vidare beskriver Fejes och Thornberg (2015) tyngden i samtalen eller dialogen mellan intervjuaren och intervjupersonen, och att det är intervjupersonens svar som styr och formar den semistrukturerade intervjun framåt. För att möjliggöra detta samtal och för att locka fram så kompletta svar som möjligt finns tekniken *probing* att använda sig av. *Probing* används för att förtydliga och få djupare svar på de frågor som ställs och görs genom att den som intervjuar ställer olika följdfrågor. Vidare kan forskaren använda sitt kroppsspråk för att uppmuntra intervjupersonen till att fortsätta med något som kallas *icke-verbal probing*, detta exempelvis genom att le eller nicka förstående (Cohen et al., 2011; Fejes & Thornberg, 2015). Enligt Cohen et al. (2011) är semistrukturerade intervjuer lämpade i kvalitativa undersökningar för att samla in fakta, fånga tankar om fakta, identifiera känslor och motiv, få kommentarer och möjliga förslag på förändringar samt för att undersöka både tidigare och nuvarande beteenden. Vilket, allt tillsammans, möjliggör identifieringen av de uppfattningar vi ämnat finna. Därför valdes det att anta en semistrukturerad intervjuform för att tillåta att intervjufrågorna inspirerar, hellre än påverkar, studiens deltagare.

Med den stundande fenomenografiska analysen i åtanke behandlades även intervjusituationen med en vis grad av standardisering, för att möjliggöra att potentiellt finna likheter och skillnader i den empiriska datan. Med (hög) standardisering menas att formen och frågor i förväg bestäms så att samtliga intervjuer fortgår på samma vis och därmed kan generera mer jämförbar data. Som ett alternativ används ostandardiserade intervjuer i syfte att få fram unika, personliga svar om hur individer uppfattar något (Cohen et al., 2011). Vad beträffar denna studie togs en intervjuguide fram med relevanta frågor och ämne och samma intervjuguide användes vid samtliga intervjutillfällen. Däremot tilläts intervjun fortgå utefter hur varje intervjuperson valde att uttrycka sig, just för att kunna fånga deras personliga uppfattningar. Med det sagt så förekom det att frågor kastades om och till och med uteblev om deltagaren själv berört tänkta områden tidigare i intervjun. Vilket i sin tur betyder att standardiseringsgraden var låg men befintlig.

I denna studie togs beslut att använda två olika intervjuformer. En gruppintervju, bestående av fyra deltagare, och fyra enskilda intervjuer. Detta främst på grund av praktiska och organisatoriska förutsättningar då de olika personalvetarna vi samarbetat med hade olika önskemål och möjligheter för att delta i studien. För att inte gå miste om ett stort antal deltagare anpassades därför undersökningsplanen och två intervjuformer erbjöds. I enlighet med Cohen et al. (2011) valdes en form av gruppintervju där intervjun följer samma mönster likt en enskild intervju, att (grupp) intervjun genomförs som enskilda intervjuer vilka sker i grupp. Detta för att behålla en form lik de övriga intervjuerna och på så vis bevara den nivå av standardisering presenterad ovan. Med anledning av detta återfinns samtligt intervjumaterial i en gemensam presentation där varje svar behandlats individuellt.

Intervjusituationerna som sådana var personliga och genomfördes alltså via ett möte mellan forskare och intervjuperson/er (Denscombe, 2009). Vi valde att båda två närvara vid samtliga intervjuer samt genomföra dessa på plats vid respektive intervjupersons arbetsplats. Två roller, vi växlade emellan, antogs i intervjusituationen där en utsågs till huvudintervjuare och den andra ansvarade för att föra anteckningar och sköta inspelningen. Detta för att samtliga intervjuer skulle fortgå så smidigt som möjligt, samt för att undvika eventuella ”krockar” vilka skulle kunnat uppstå om två tillsammans skulle genomfört intervjusamtalet. Att vara två närvarande har också sina fördelar då stöd till varandra finns, vilket också underlättar samtalets flyt då risken att fastna minimeras. Denscombe (2009) påtalar dock vikten av att inför och under intervjun ta i beaktning den möjliga utsatthet intervjupersonen/erna kan uppleva vid ett ”intvingande” samtal med forskare, någonting som också gjordes. Däremot kan det antas att detta inte förekommit som ett påtagligt problem då samtliga deltagare verkar i en vardag där samtal med människor i alla möjliga situationer förekommer och vilka därför kan antas vara vana vid liknande situationer. Vår ställning som studenter kan också antas vara förmildrande i den aspekten att vi inte är några granskande experter, i själva verket är det intervjupersonerna i sina positioner som var till hjälp för oss.

Samtliga intervjusamtal spelades in, med samtycke från deltagarna, för att sedan transkriberas inför studiens analysdel. Transkriberingen presenteras mer ingående i avsnittet nedan. Vad gäller samtycke diskuterar Kvale (2009) vikten av *informerat samtycke*. Detta har tagits hänsyn till genom att informera om det allmänna syftet med undersökningen, upplägg, risker och fördelar med att delta, samt deltagarnas rätt att avbryta när som helst. Till varje intervju avsattes en timme vilket intervjupersonerna lika så var med på. Viken av att informera om sådant som tidsram och förutsättningar samt att komma överens om en plats för intervjusamtalet betonar Denscombe (2009) som betydelsefullt för att skapa en gemensam bild av scenariot innan det inträffar, för att på så vis minska risken för oklarheter och missförstånd. Detta gjordes vid initial kontakt med enskilda deltagare alternativt representant för en hel grupp, samt att samtliga deltagare fick ta del av det följebrev som tagits fram (se bilaga 1) där all relevant information inför deltagande i studien uppges. Följebrevet togs fram med bakgrund i Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, vilka redogörs för i avsnittet - *Kvalitet*.

3.2.1.1 Urval

Denscombe (2009) talar om medvetna urval på grund av att intervjupersonerna har något särskilt att erbjuda, till exempel en särskild position. Vårt val av intervjupersoner var av den anledningen strategiskt och medvetet då samtliga deltagare är yrkesverksamma personalvetare, alltså inom det specifika område vi avsett studera. Något som däremot inte togs i beaktning vid kontakt med intervjupersonerna var faktorer som kön, ålder, etnicitet eller funktionsnedsättning då detta inte ansågs relevant i varken urvalsprocess eller inför senare analys. Samarbetet med de åtta personalvetarna sträcker sig även över så väl privat som offentlig sektor då fokus även i det fallet låg i att samtliga deltagare var verksamma inom HR och inte inom en specifik sektor.

Vid sökandet efter potentiella deltagare fanns en idé om att sträcka ut en fråga till företag av liknande storlek i form av liknande medarbetarantal för att undvika allt för stora kontextbundna olikheter. Beroende på storlek kan det skilja mycket i arbetsuppgifter, synlighet i organisationen och egna påverkansmöjligheter. Baserat på egna erfarenheter brukar specialisering, av arbetsuppgifter, vara mer förekommande i större företag gentemot kravet att ”kunna lite om allt” som verksam inom mindre organisationer. På grund av detta gjordes därför ett försök att välja ut deltagare med potentiellt liknande förutsättningar, på det vis att samtliga är verksamma i större organisationer.

3.2.2 Bearbetning av empiriskt material

Det inledande skedet vid bearbetning av studiens empiriska material var transkribering, vilket innebar att det inspelade materialet bearbetades och omvandlades till text. För att minimera tidsåtgången, vilket Cohen et al. (2011) presenterar som den största nackdelen med transkribering, användes ett internetbaserat transkriberingsprogram, *oTranscribe* (Bentley, 2013-2016). Ett program där intervjumaterialet bland annat kunde saktas ned för att hjälpa oss som transkriberar. En del avgränsningar gjordes under transkriberingen, för att även här spara tid, framförallt valdes av oss ansett irrelevant material bort. Till exempel diskussioner om tidigare arbetsliv eller för stora utsvävningar från ämnet. I det transkriberade materialet, och därmed i vissa citat, har betoningar markerats genom att göra en understrykning av ordet. Intervjupersonerna skiljs åt i det transkriberade materialet genom att de benämns deltagare ett till åtta. Nästa steg i bearbetningen var att påbörja den faktiska djupdykningen i materialet och då inleddes arbetet med en inomempirisk analys. Analysen har gjorts genom den fenomenografiska analysmodell presenterad i Fejes och Thornberg (2015). Analysmodellen består av sju steg;

Att bekanta sig med materialet, vilket innebär att just som det låter, lära känna och bilda sig en uppfattning om den insamlade datan. Detta har gjorts genom att läsa igenom de transkriberade intervjuerna ett flertal gånger, föra anteckningar samt markera potentiellt användbara passager².

Kondensation, där analysen påbörjas, gick ut på att urskilja relevanta och innehållsrika uttalanden som på något vis var av betydelse för studiens analys. De passager som valts ut var därför representativa för de fenomen vi valt att studera. Vi arbetade med utskrifterna av intervjuerna på ett grundligt vis genom att relevanta passager klipptes ut för att

² Passager innefattar de citat eller uttalanden som av forskaren anses vara de mest signifikanta och betydelsefulla (Fejes & Thornberg, 2015).

göras överskådliga och för att senare kunna jämföras och grupperas. På detta vis kunde även överflödiga delar av intervjuerna sorteras bort.

Jämförelse, nästa steg utgjorde en jämförelse mellan de identifierade passagerna från samtliga intervjudeltagare. Här gjordes ett försök att finna så väl likheter som skillnader i materialet för att underlätta inför nästföljande steg.

Gruppering, där det i sin tur gällde att gruppera de funna likheterna och skillnaderna. Detta genomfördes genom att en första spontan associering av passagerna gjordes.

Artikulera kategorierna, detta steg beskriver Fejes och Thornberg (2015) som ett moment där kärnan eller essensen, av likheter, i de olika kategorierna bestäms. Här avgjordes var gränser för uppfattningarna ska gå, ifall kategorier skulle föras samman eller delas. På grund av den, i uppsatsen, genomgående tematisering utifrån våra forskningsfrågor är kategorierna i sin tur indelade under temana lärande, påverkansfaktorer och värde.

Namnge kategorierna, i detta steg togs det fram lämpliga namn för de olika kategorierna. Namnen på kategorierna ska vara beskrivande och innehållsrika (Fejes & Thornberg, 2015). Den primära namngivningen var grundläggande för att på ett, för oss, förståeligt sätt beskriva vad de kategorier som identifierats innehöll. Dessa namn var från början uttalat inte "huggna i sten" utan fanns som en grund inför fortsatt bearbetning av kategorierna och genomgång av litteratur. Då förändrades eller förtydligades namnen på några kategorier så att de blev så passande som möjligt.

Kontrastiv fas, här granskades passagerna för att säkerställa kategoriernas exklusivitet. Detta för att garantera att en kategori består av en specifik uppfattning, och inte innehåller något motsägelsefullt.

Vidare bearbetning innebar att sammanställa och presentera resultatet från den inomempiriska analysen. Detta återfinns i kapitlet - *Resultat och tolkning* som består av det totala resultatet ifrån denna studie samt den tolkning som gjorts av materialet med hjälp av den tidigare presenterade teoretiska referensramen. Tolkningen består i sin tur av två delar, en del beträffande den analys som gjorts där empiri och teori möts samt en del där den av Fejes och Thornberg (2015) kallade hierarki av uppfattningar presenteras och tolkas. Fejes och Thornberg menar att det inom fenomenografin finns en idé om att det finns en korrelation mellan komplexa uppfattningar och hur djup förståelsen för ett visst fenomen är. Något som även ska kunna visa på hur djup förståelsen av ett fenomen är, är den förmåga individen eventuellt besitter att kunna relatera fenomen till varandra. Ett försök till att finna liknande samband har därför gjorts även i denna studie där personalvetarnas individuella uppfattningar om lärande, påverkansfaktorer och värde har studerats på ytterligare en nivå.

3.3 Kvalitet

Nedan återfinns de kvalitetsaspekter vilka beaktats i genomförandet av denna studie. Inledningsvis berörs riktlinjer för trovärdighet i en studie som denna. Efter det redogörs för de etiska ställningstaganden som tagits före, under tiden och efter studiens datainsamling samt behandlingen av denna. Avsnittet avslutas med källkritik som berör sökning av litteratur och kriterier för det.

3.3.1 Trovärdighet

Det finns flera kriterier och strategier för att försäkra sig om att en studies resultat är trovärdigt. Bryman (1997) förklarar att i kvalitativa undersökningar kan vetskap och tankar om teorier innan en studies början påverka forskares förmåga att se saker ur studiedeltagares ögon. Det kan även leda till att forskare missar någon ovanlig eller oväntad aspekt som berörs, som kunde varit av vikt för studien (Bryman, 1997). I denna studie har därför Sandbergs (1997) *interpretative awareness*, speciellt lämplig för fenomenografiska studier, tagits hänsyn till. Sandberg menar att som forskare är det inte möjligt att bortse från sina egna tolkningar och subjektivitet i forskningsprocessen, samt att många andra kriterier för trovärdighet är svårare att följa inom fenomenografin, och därmed kan istället *interpretative awareness* vara ett möjligt kriterium för trovärdighet. Detta innebär att det ska finnas en medvetenhet och en direkt hantering av den egna subjektiviteten under arbetets gång. Detta kan stärka arbetets trovärdighet istället för att minska den, om subjektiviteten hade ignorerats och förbisetts (Sandberg, 1997). Vid transkribering berättar Bryman (2008) att när arbetet med att urskilja kategorier i materialet pågår, kan frekvensen av ett nämnt fenomen påverka hur en kategori identifieras och skapas. Forskare skapar mer sannolikt en kategori om flera deltagare nämnt ett visst fenomen.

3.3.2 Etiska ställningstaganden

I genomförandet av datainsamlingen och under arbetet med uppsatsen har hänsyn tagits till Vetenskapsrådets (2002) riktlinjer för forskningsetiska principer. Som ett inledande på datainsamlingsarbetet togs ett följebrev (se bilaga 1) fram, som användes för att tillgå intervjupersonerna all väsentlig information beträffande förutsättningar inför intervju-tillfället och användandet av det material som samlas in. Brevet är baserat på de fyra delkrav gällande individskydd som Vetenskapsrådet presenterar. *Informationskravet* innebär att informera deltagarna om syftet med arbetet, deras roll i studien samt praktiska uppgifter så som intervjutid. Kort och gott ska deltagarna informeras om allt som kan påverka deras vilja att medverka. Detta har gjorts genom framtagandet och användandet av själva följebrevet samt personligen vid intervjuerna för särskild tydlighet. *Samtyckeskravet* har vi tagit hänsyn till genom att låta deltagarna få godkänna sitt medverkande. I följebrevet står det också tydligt att medverkandet är frivilligt genom hela processen och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande. Gällande *konfidentialitetskravet*, som innebär att samtligt material ska behandlas konfidentiellt, togs beslutet att varken nämna de olika företagen intervjupersonerna är verksamma i eller någon personlig och identifierbar information om deltagarna. *Nyttjandekravet* ställer krav på oss som forskare att inte använda det empiriska materialet för något annat än det syfte det är framtaget för. Avsikten är att enbart använda materialet i sammanställningen och presentationen av denna uppsats.

3.3.3 Källkritik

Under arbetets gång har sökning efter och användning av relevant litteratur pågått växlande, i enlighet med den abduktiva ansatsen. Litteratur och vetenskapliga artiklar har funnits, för att eventuellt sedan avvisas och bytas ut till något mer passande i takt med studiens föränderliga gång. I ett tidigt skede i arbetet har sökning efter vetenskapliga artiklar inom temat arbetsplatslärande gjorts, då via databaserna *LUBSearch* och *Emerald Insight*. Sökord som använts är bland annat: arbetsplatslärande, workplace learning och

informal learning. Artiklarna funna är *peer-reviewed*, vilket innebär att de granskats av oberoende forskare, sakkunniga inom sitt fält (Vetenskapsrådet, 2011) och målet har även varit att hitta så nypublicerade artiklar som möjligt för aktualitetens skull, undantaget äldre artiklar med rön som fortfarande anses gälla idag. Sökning efter litteratur av kvalitet till det teoretiska ramverket har, utöver via *LUBSearch*, gjorts via Lunds universitets bibliotekskatalog *Lovisa*. Samhällsvetenskapliga fakultetens bibliotek och dess avdelning för pedagogik har även nyttjats. Det har funnits en strävan att använda originalkällor i de allra flesta fall, vilket för det mesta uppnåts. I de fall andrahandskällor använts har det varit av funktionen som tillägg till ett ämne när behov funnits. Gällande variationen av källor har det använts vetenskapliga artiklar, kurslitteratur, övrig vetenskaplig litteratur, publikationer från myndigheter samt avhandlingar. Källorna har dessutom varit både svenska och internationella publikationer.

3.4 Metoddiskussion

I enlighet med studiens syfte var fenomenografi en lämplig metodansats att välja på grund av dess möjliggörande att finna just de uppfattningar och den komplexitet i det empiriska materialet som behövdes för att uppfylla syftet. Detta har gjort att vi kunnat beskriva och presentera de uppfattningar, de åtta personalvetarna besitter, om arbetsplatslärande, dess värde och påverkansfaktorer vilka ämnats finnas genom denna studie.

Gällande trovärdighet och fenomenografi har Sandbergs (1997) begrepp *interpretative awareness* legat till grund för det förhållningssätt vi genomgående haft. Detta betyder att vi redan från början har varit medvetna om den kunskap vi primärt tog med oss in i studien och hur den kunskap skulle kunna påverka så väl framtagandet som tolkningen av det empiriska materialet. Vår subjektivitet har kontinuerligt diskuterats för att försöka hanteras och i så stor mån som möjligt undvikas. Vi kan trots det inte garantera att våra tidigare kunskaper inte har färgat studien, vilket de säkert har med tanke på vår bakgrund och vårt intresse för just pedagogisk forskning och personalvetenskap. Men att vi inte förbiser vår egen subjektivitet stärker studiens trovärdighet då val vi gjort har varit mer medvetna tack vare detta. Trovärdighet ligger även till grund för valet av en abduktiv ansats då detta, som Alvesson och Sköldberg (2008) påtalar, innebär att så väl teori och empiri omprövas och omvärderas till följd av att ny information tillförs. Detta gör bland annat att teorier som inte visar sig vara helt passande inte behöver användas, utan de kan vid behov uteslutas för att lämna plats åt annat mer passande. Exempelvis gjordes en stor omvärdering då våra ursprungliga tankar kring kategoriseringen av det empiriska materialet ändrades på grund av nya teorier som kom till ytan.

Vidare kring insamlingen av det empiriska materialet kan även här trovärdighet vara värt att diskutera. För att undvika eventuella missförstånd eller feltolkning av de intervjufrågor som tagits fram valde vi att pröva intervjuguiden på ett par utomstående innan den användes i de faktiska intervjuerna med studiens deltagare. Just för att få en bild av hur andra människor tolkar våra frågor. Efter detta gjordes ett fåtal justeringar. Vid transkribering av intervjuerna har vi märkt att, som Bryman (2008) talar om, det varit lättare att urskilja fenomen då fler deltagare talat om samma saker. Detta har säkerligen påverkat huruvida kategorierna i empirin skapats, vi har dock försökt se bortom de mest frekvent nämnda uppfattningarna och även letat efter mer sällan förekommande uppfattningar eller fenomen och presenterat även dessa.

Något vi har uppfattat påverka hur deltagarna svarat, och därmed resultatet, är intervju-situationerna. Vi upptäckte vid bearbetningen av det empiriska materialet att just några deltagares uttalade uppfattningar var märkbart mindre komplexa och vi tror att gruppintervjun kan ha varit en bakomliggande faktor. Troligtvis är det svårare att utveckla och förklara sina uppfattningar till en högre grad i sällskap med flera människor och därför kan närvaron av andra kollegor varit störande. Vår intervjuteknik och sättet vi hanterat svaren de gett hade möjligen kunnat påverka utfallet och vi ser nu i efterhand att det hade kunnat vara en fördel att undvika gruppintervjuer på grund av att de är svårare att moderera till följd av att vi har mindre vana av den typen av intervjusituation. Dock gav detta dels oss en möjlighet att öva på gruppintervjuer, och dels uppstod denna situation från början på grund av att vi inte ville gå miste om ett stort antal deltagare.

Gällande om det finns någon generaliserbarhet i vår studie har detta inte varit ett mål, då vi undersökt ett fåtal personalvetare vilkas uppfattningar inte kan antas representera en större del. Vi kan däremot i vårt resultat se flera likheter med tidigare forskning om uppfattat arbetsplatslärande, som presenterats i inledningen, vilket tyder på att vi är på rätt väg.

4. Resultat och tolkning

Det empiriska materialet presenteras nedan tematiserat utefter lärande, påverkansfaktorer och värde. Under respektive tema presenteras de kategorier som arbetats fram genom den inomempiriska analysen och beträffar de identifierade olika uppfattningarna kring lärsituationers form. Varje tema återföljs av ett avsnitt med sammanhörande tolkning. De tre tolkningsavsnitten består av presentation och tolkning av de, av oss funna nivåer av uppfattningar vilka studiens deltagare yttrat, *uppfattningarnas komplexitet*. Samt den teoretiskt kopplade analys som gjorts, *uppfattningarnas innehåll*.

4.1 Lärande

“Lärande är det som ständigt händer på något sätt, man lär sig någonting hela tiden av att bara vara”, “Lärande sker på dagsbasis”, “Det dagliga är där jag just nu lär mig mest”, “Lärandet är det man gör hela tiden [...] bara gör, och så lär man sig av det”, “Det är ett ständigt lärande och man blir aldrig fullärd”, “[...] man lär så länge man lever, man är aldrig färdiglärd. Jag tänker också på att man kan lära av allt och alla. [...] Och man lär ständigt”. Som citaten, från studiens deltagare, indikerar finns det en allmän uppfattning att lärande är ständigt pågående och sker så gott som dagligen. Denna funna uppfattning har i sin tur genomsyrat så väl det empiriska materialet som studien i övrigt då samtliga deltagare tycks ha utgått ifrån denna syn på lärande.

4.1.1 Lära av och med andra

Att lära av och med andra är en av de uppfattningar som kommit till uttryck som svar på frågan hur deltagarna, som personalvetare, lär i sitt arbete. Flera aspekter, vars gemensamma nämnare är grupplärande, har identifierats i det empiriska materialet. Som bakgrund till detta ligger uppfattningen att varje individ (kollega) och varje enskild avdelning besitter olika kompetenser och kunskaper som kan tänkas vara värda att lära. Som följd av detta är gruppen en stor kunskapskälla och flera sätt att nyttja gruppen finns och nämns av studiens deltagare. Bland annat lyfts diskussioner och samtal som en möjlig lärsituation, som i sig kan te sig på olika vis.

“[...] det handlar mycket om att lära av varandra [...] det finns en hel del av sådant inom vår organisation, att vi samlas många och går igenom vissa saker.” (Deltagare 1)

“Vi har specialkunskaper här vilket är en styrka tycker jag [...] det blir inte så komplicerat, det är bara att gå in till någon utav kollegorna.” (Deltagare 2)

“[...] dels är det att man ropar från rummet eller att man går och frågar eller mailar eller så. Sen så har vi både informella och formella möten som jag tycker gynnar väldigt mycket. Även om man inte själv har något att ta upp på ett informellt möte så lär man ju något av vad de andra har att ta upp.” (Deltagare 8)

Här synliggör tre av studiens deltagare både mer formella situationer, som möten, där utbyten kan ske, men även informella tillfällen som spontana möten i exempelvis korridoren. Vilka båda är situationer där det finns en möjlighet att genomföra ett utbyte av kunskaper individer emellan och på så vis lära av varandra. Diskussioner eller samtal ses framförallt som en möjlighet att ta vara på varandras styrkor och växa tillsammans.

En annan aspekt som kom till ytan är att nyttja gruppen, för sitt eget lärande, genom att istället för att interagera; observera.

“Man lär sig genom att sitta med. Jag hade fördelen att när jag började, när jag var helt ny [...] och skulle göra det rullande arbetet, så satt jag i samma rum som hon som blev min chef. Så jag satt och lyssnade på henne, när hon satt och pratade i telefon, och vad hon sa, hur hon formulerade sig, och det gjorde väldigt mycket för mig.” (Deltagare 3)

Det sociala nätverket nämns, även det, som betydelsefullt enligt deltagarna. Att just kunna vända sig till andra vid eventuella frågor och behov. Vidare lyfter deltagare två och tre även möjligheten att nyttja kontakter utanför det egna arbetslaget och arbetsplatsen. Detta som en möjlighet att inspireras och få tips om exempelvis bra och relevanta kurser och utbildningar.

4.1.2 Lära av erfarenheter

En annan kategori som identifierats i frågan hur arbetsplatslärandet fungerar för personalvetare är att lära av erfarenheter. Inom detta har det identifierats tre “steg”, ur det empiriska materialet, som har en koppling.

“Jag vill tro att oavsett i vilken situation jag än är i så lär jag mig saker. Sen kan det vara olika i “så här skulle vi inte ha gjort” och då tar jag med mig det till nästa gång. Så jag tror att det finns ett lärande i allt, sen beror det på hur mycket jag reflekterar över det.” (Deltagare 4)

I ett första led pekar flera av deltagarna på att det handlar om att ställas inför ett *problem* eller en *ny situation*. Deltagarna nämner till exempel att kliva ur sin komfortabla zon, att prova på nya saker, att begå misstag och så vidare. Genom att senare *reflektera* över de situationerna menar deltagarna att det var det som ledde till att ett *lärande* kan ske.

“[...] man tar sig tid och funderar “hur kunde det bli så” och “var det en bra lösning”, man följer upp det och tar det med sig, och inte bara “ja det är löst, vad bra då kan jag glömma det” så att man värderar det man har och tar sig lite tid till reflektion och eftertänksamhet.” (Deltagare 5)

Vidare gällande erfarenheter vittnar deltagarna även om sådana slags erfarenheter som individer redan besitter, alltså sådana kunskaper och kompetenser som sitter i ryggraden, sådant som inte kräver större eftertänksamhet.

“Men det finns ju arbetsuppgifter man gör, som man har kunskapen innan, den har man ju fått långt tillbaka.” (Deltagare 6)

4.2 Tolkning av lärande

4.2.1 Uppfattningarnas komplexitet

Likväl som deltagarna uttryckt olika uppfattningar om arbetsplatslärande, har de även uttryckt dessa uppfattningar på olika sätt, vilket påvisar det Fejes & Thornberg (2015) syftar på när de talar om olika nivåer av komplexitet i individers uppfattningar. Vad som funnits är en distinktion i djup vid talande om lärande. Några deltagare har, om

lärande, uttryckt sig mer kortfattat och endast berört ämnet på ytan (se exempel deltagare 1, s.20 och deltagare 6, s.21).

“[...] dels är det att man ropar från rummet eller att man går och frågar eller mailar eller så. Sen så har vi både informella och formella möten som jag tycker gynnar väldigt mycket. Även om man inte själv har något att ta upp på ett informellt möte så lär man ju något av vad de andra har att ta upp.” (Deltagare 8)

Som synes i bland annat citatet ovan talar deltagare åtta om lärande på ett mer simpelt sätt. Hen berör flera aspekter däribland olika typer av möten med andra och att hen kan lära i dessa situationer men berör eller förklarar inte mer än så. Till skillnad från:

“Man lär sig genom att sitta med. Jag hade fördelen att när jag började, när jag var helt ny [...] och skulle göra det rullande arbetet, så satt jag i samma rum som hon som blev min chef. Så jag satt och lyssnade på henne, när hon satt och pratade i telefon, och vad hon sa, hur hon formulerade sig, och det gjorde väldigt mycket för mig.” (Deltagare 3)

Här förklarar deltagare tre vad det var i situationen som gjorde att hen lärde och tog till sig kunskaper. Därmed återfinns nu även svaret på vad som lärs, och hur detta gjordes vilket adderar ännu en dimension i uttalandet. Några deltagare tog komplexiteten i sina uppfattningar ännu ett steg längre genom att även beröra varför ett eventuellt lärande sker, se exempelvis deltagare fyras uttalande på sidan 21 samt citatet nedan.

“[...] man tar sig tid och funderar ‘hur kunde det bli så’ och ‘var det en bra lösning’, man följer upp det och tar det med sig, och inte bara ‘ja det är löst, vad bra då kan jag glömma det’ så att man värderar det man har och tar sig lite tid till reflektion och eftertänksamhet.” (Deltagare 5)

Nu återfinns verb som värdera och reflektera, och deltagaren behandlar därför även varför situationen resulterar i ett lärande.

4.2.2 Uppfattningarnas innehåll

De uppfattningar som kommit till ytan beträffande lärande har till allra största del innefattat indikationer på ett informellt lärande. Detta förklaras av Marsick och Watkins (2001) som ett lärande som sker i den dagliga verksamheten och som sker utan en formell struktur, vilket resultatet ovan även indikerar. Lära av och med andra är en kategori som tagits fram baserat på studiedeltagarnas uppfattningar kring lärande och är en sammanslagning av de identifierade uppfattningar som på något vis berör interaktionen med medmänniskor i lärsituationen. Deltagarna talar bland annat om att lära med varandra genom att träffas och gå igenom saker, att nyttja varandra och samtala. Detta kan kopplas till vad som av Granberg och Ohlsson (2005) benämns som ett kollektivt lärande, där sådana interaktiva och kommunikativa handlingar som deltagarna berört bidrar till en gemensam förståelse, ett gemensamt lärande. Att diskutera och samtala med varandra läggs en extra vikt vid vilket Wilhelmson (1998) betonar genom att lyfta utbyte av erfarenheter och nya tankesätt som en effekt av diskussioner. Att i sin tur lära av varandra åter nämns även det som en möjlighet att lära. Att observera exempelvis en chef benämns av deltagare som ett bra sätt att lära sig av andra. Detta talar Bandura (2013) om och menar att människor lär genom att observera förebilder så som chefer.

Genom modeling kan ett lärande ske vid observation av exempelvis en chefs beteende, för att sedan själv använda det beteendet vid behov i olika situationer. Att observera på detta viset lyfter en deltagare som något betydelsefullt för den egna utvecklingen. Å andra sidan pekar Holt (2012) på för att kunna återspegla detta i sitt eget beteende krävs motivation, en faktor vilken behandlas ytterligare i senare avsnitt.

Att lära av och med andra behöver inte bara verka med de människor som existerar i ens absoluta närhet, vilket Mankin (2009) påtalar när han behandlar socialt kapital, och åsyftar även de relationer som finns så väl över avdelningsgränser som organisationsgränser, alltså individens sociala nätverk. Detta återfinns även i studiens resultat och nämns som betydelsefullt för att kunna vända sig till andra vid frågor och behov. Vilket Döös och Wilhelmson (2005) behandlar genom den transaktionella interaktion där kontakter kan rådfrågas möjliggör ett utfall där individer antingen utvecklar en förståelse eller får en befintlig förståelse bekräftad.

Ytterligare uppfattningar som uppdragats ligger till grund för den andra kategori, att lära av erfarenheter, som sammanställts till ett tema under lärande. Att ställas inför nya situationer och prova på nya saker, och därigenom antingen lyckas eller misslyckas, har tagits upp som en viktig lärsituation. Medtagandet av vad det var som gjorde att ett eventuellt misslyckande skett är något som nämnts som viktigt, liksom Beard och Wilson (2006) förklarar om hur misstag kan leda till lärande. Detta förutsatt att det hanteras på ett konstruktivt vis. Reflektion efter att ha ställts inför dessa nya situationer, eller efter misstag gjorts, menar deltagarna är det som mynnat ut i ett lärande. Detta kan kopplas till Ellströms (1996) utvecklingsinriktade lärande som just betonar att utsättas för nya situationer och vikten av reflektion av sina handlingar i de situationerna för att ett lärande ska ske. Även Kolb (1984) och teorin om erfarenhetsbaserat lärande kan förklara att deltagarna uppfattar sig lära mycket utav erfarenheter och nya situationer, dels formella men framförallt informella situationer som samtliga deltagare också betonat.

Vidare i denna kategori samlas även de uppfattningar kring lärande och kunskap som finns, hos deltagarna, sedan tidigare. Deltagare talar om kunskap som sitter i ryggraden och arbetsuppgifter som bara ska göras, utan någon större eftertanke. Det anpassningsinriktade lärande som Ellström (1996) talar om kan förklara dessa uppfattningar. Stora delar av de arbetsuppgifter som utförs är av rutinbaserad form och sker utan någon större eftertänksamhet eller reflektion. Denna tysta kunskap kan kopplas till vad deltagarna benämner som sådant de kan sedan långt tillbaka, sådant de bara gör utan att ha någon större tanke bakom det.

Slutligen kan de uppfattningar som deltagarna lyft kring lärande ses som sammankopplade på många vis. Det kollektiva lärandet innefattar diskussioner och gemensamma erfarenheter som leder till att utveckling sker i grupp, likaså kan diskussioner med kollegor eller andra i ens nätverk utmynna i ett lärande på individnivå. Nyckelordet i detta är diskussion. Gällande all form av erfarenhetsbaserat lärande sammanfattas kopplingen mellan personlig utveckling, arbete och utbildning av Dewey som åter nämns i Kolb (1984) som visar att allting hänger ihop. Deltagarna i studien har lyft framförallt lärande i arbetet, det vardagliga lärandet, men även mer formella utbildningar (förutsatt att de är relevanta för individen och arbetsuppgifterna) som lärsituationer. Det Deweys idéer visar på är att allt detta kan ge lärande i form av erfarenhet.

4.3 Påverkansfaktorer

“Man lär ju sig olika saker vid olika tidpunkter, beroende på hur; det går bra, det går dåligt, vi behöver dra ner, vi behöver rekrytera” (Deltagare 3)

I intervjuerna talas det bland annat om påverkansfaktorer som är större än individen och organisationen själv och som i sig ligger till grund för de påverkansfaktorer som influerar den enskilda individens lärsituation, vilka presenteras mer ingående nedan. Deltagare fem nämner omvärldens påverkan, händelser inom olika områden som gör att behov ser annorlunda ut för organisationen där individen verkar. En annan aspekt vilken återges av deltagare tre och fyra är tiden och dess inverkan på lärandet. Det faktum att erfarenhet är något som växer fram och att ålder och mognadsnivå även det kan spela roll för hur och vad man lär. Exempelvis kan någon som är helt ny i arbetslivet ha andra behov och saker att lära än någon som arbetat, inom samma organisation, i många år.

4.3.1 Inre förutsättningar

En påverkansfaktor, på arbetsplatslärande, vilken kunnat identifieras är inre förutsättningar så som upplevd relevans, eget intresse och nyfikenhet. Samtliga deltagare i studien lyfter på något vis faktorer likt de ovan nämnda som påverkar deras lärsituation.

“Det handlar mycket om att vara nyfiken själv och ställa frågor till varandra” (Deltagare 2)

“[...] man ska vara öppen, och våga, vara vetgirig och att inga frågor är för dumma” (Deltagare 5)

“Det finns ju massor med utbildningar, sen måste det ju på något vis vara relevant” (Deltagare 3)

Flera deltagare nämner relevans som en essentiell förutsättning dels för att lära men också för att vilja delta i bland annat formella utbildningar.

“[...] vad är det jag behöver som gynnar mig men också min arbetsgivare [...]” (Deltagare 5)

Vikten av att lärandet, framförallt när det gäller utbildningar utanför arbetsplatsen, ska tillföra något personligen och för företaget är väsentlig, då det måste väga upp för den arbetstid som går förlorad, vilket deltagare tre och fem pekar på.

“[...] då är det en dag eller två, och då ska man prioritera det [...] det måste ju ge någonting, det måste ju ske ett utbyte. “Det här betalar företaget, vad får man tillbaka” [...]” (Deltagare 3)

Deltagare fem nämner även aspekten att ställa lärsituationen i en eventuell utbildning mot lärsituationen som uppstår i det dagliga arbetet, och att detta är ett annat tecken för relevansens betydelse.

“[...] jag åker inte och tappar två dagar i Stockholm för en repetition för då lär jag mig mer här i det praktiska när det uppstår någon situation [...]” (Deltagare 5)

Ytterligare en faktor som identifierats är betydelsen, för individen, av delaktighet i beslut och processer. Deltagare fyra menade att det var tråkigt att komma in i en process där exempelvis chefen redan har planerat och bestämt hur något ska ske. Att inte själv få vara med i framtagandet av en process, utan att få färdiga riktlinjer och sedan arbeta utifrån dem. Däremot att själv få vara med från början och ta fram den eventuellt bästa lösningen på utmaningar och problem menar deltagaren har en positiv inverkan på lärandet.

4.3.2 Organisatoriska förutsättningar

En påverkansfaktor som i motsats till inre förutsättningar ligger utanför individens eget behörighetsområde är organisatoriska förutsättningar. I grunden, berättar flera deltagare, ligger ekonomi och budget som i huvudsak avgör företags begränsningar och därmed påverkar övriga beslut och möjligheter i organisationen.

“Väldigt mycket handlar om pengar idag, så ekonomin är våra ramar ytterst”
(Deltagare 1)

“[...] många gånger är det budgeten som styr [...]” (Deltagare 5)

Vad gäller tid, uppdagades två olika aspekter som kan påverka lärandet. Deltagare fem talar om arbetsplatsen själv och dess tidsplanering, huruvida den är tillåtande och ger utrymme för formellt som informellt lärande. Medan deltagare tre påtalar den anställda själv och dennes möjlighet att ge eller ta sig tid till att lära, reflektera och så vidare.

En annan identifierad faktor organisationen själv ligger bakom är de förväntningar som finns, i det här fallet organisationers förväntningar på personalvetare, vilket några deltagare belyser som påverkar vad de behöver lära i sin position. Deltagare sju berättar att som personalvetare finns behovet att vara kunnig inom mer än sitt eget ansvarsområde. Ett exempel som tas upp är behovet att känna till organisationens kultur och hur vardagen ser ut i resten av företaget, för att kunna genomföra sitt arbete på bästa vis.

“Jag upplever [företaget] som en arbetsgivare som ställer höga krav på sina medarbetare [...]” (Deltagare 4)

“Vi förväntas kunna “lite om allt” eller mycket om allt.” (Deltagare 1)

Även bristfällig information åskådliggörs som något med inverkan på lärandet. Några deltagare berättade att vid situationer där de inte fått tillräcklig information har de inte upplevt att de fått ut något konkret av det.

“[...] även om man får en instruktion så är det inte alltid att man känner att nu behärskar jag det, nu kan jag det här [...]” (Deltagare 2)

“Där jag inte fick den information eller kunskap jag ville ha [...] jag skulle göra någonting helt nytt, och skulle få information om det, och det gick så snabbt så jag kände när hon gick så hade jag ingen aning om vad jag skulle göra.” (Deltagare 3)

En påverkansfaktor som identifierats, som snarare rör den fysiska miljön i en verksamhet, är layouten och uppbyggnaden av kontorslandskapet. Deltagare tre berättade att de på personalavdelningen hade kontor bredvid löneavdelningen och att det var en stor fördel för dem att kunna nyttja varandra. Den tillgången utgör en möjlighet att lära av och med varandra.

4.4 Tolkning av påverkansfaktorer

4.4.1 Uppfattningarnas komplexitet

Gällande påverkansfaktorer råder det likt uppfattningarna om lärande, skillnader i hur deltagarna uttrycker sig och i vilken utsträckning det återfinns en komplexitet och ett djup i det som kommer till ytan. Även här går det därför att identifiera ett par uppfattningar som kan tyckas vara flyktiga, se deltagare tres andra citat på sidan 24 som exempel samt citatet nedan.

“[...] vad är det jag behöver som gynnar mig men också min arbetsgivare [...]”
(Deltagare 5)

Lika så framförs det mer komplexa uttalande där förhållandet mellan vad, hur och varför berörs.

“[...] jag åker inte och tappar två dagar i Stockholm för en repetition för då lär jag mig mer här i det praktiska när det uppstår någon situation [...]” (Deltagare 5)

Vad som syns här är att en deltagare inte uteslutande håller sig till samma djup utan kan växla mellan på vilket sätt de ger uttryck för sina uppfattningar. I det andra citatet av deltagare fem visar hen återigen ett större djup genom att nu även här förklara och presentera argument till varför någonting, i det här fallet att en utbildning ska vara relevant, beror på vartannat.

4.4.2 Uppfattningarnas innehåll

Två tydliga kategorier framträdde när studiens deltagare fick möjligheten att tala om och reflektera över eventuella faktorer vilka enligt dem påverkar deras arbetsplatslärande; inre förutsättningar och organisatoriska förutsättningar.

Inre förutsättningar var en central del vilket samtliga deltagare berörde i vardera intervjun, där det egna sinnet och individen själv ansågs äga eller vara en påverkansfaktor i sig. Ett par deltagare berörde bland annat ett eget intresse och att detta är avgörande för huruvida de lär, lika så beträffande relevans för så väl en själv som för arbetsuppgiften eller utbildningstillfället i sig. Vilket återspeglas i det Illeris (2003) pekar på; att människan bara lär vad de vill lära och vad som anses vara betydelsefullt för dem. Vad som inte ordagrant kom till uttryck men som i allra högsta grad tycks vara en påverkansfaktor är motivation, som enligt Hackman och Oldham (1976) har en tydlig koppling till arbetsuppgifters relevans och meningsfullhet. Hackman och Oldham (1976) menar att om en arbetsuppgift eller lärsituation, av individen, inte upplevs som meningsfull eller att individen inte upplever sig vara ansvarig för situationen kommer individen sakna motivation till lärande, vilket därmed har en inverkan på lärandet direkt. Detta kan kopplas till bland annat en deltagares uttalande om hur hen inte upplevde något lärande

som ett direkt resultat av att inte äga sin process. Avsaknaden av tilltro till att sina handlingar ger någon effekt menar även Bandura (2013) påverkar individens motivation till lärande.

Vidare talar Ellström (1996), som en av många om ytterligare faktorer vilka påverkar lärandet och motivation till lärande som istället ligger i organisationen och lika så återspeglas även detta i studiens resultat. Påvisat ovan radar studiedeltagarna tillsammans upp flera, av dem uppfattade, påverkansfaktorer vilka kan härledas till verksamheten de verkar i. Så som tidsplanering, tidsutrymme, budget och organisationskultur, vilket tycks vara identiskt med den lista på organisatoriska påverkansfaktorer Sambrook och Stewart (2000) presenterar. Uppmuntran från chefer och övrig ledning lyfts också av Sambrook och Stewart (2000) vilket även det kan ses igenom deltagarnas uppfattningar. Så som så väl organisationens förväntningar som bristfällig information, då detta är två aspekter vilka förmedlas och verkar genom verksamhetens ledning.

Organisationskultur träder fram i resultaten som en faktor underliggande de i övrigt tydligt uttalade uppfattningarna. Det talas om organisationens förväntningar, hur tillåtande och uppmuntrande verksamheten är till lärande samt vilken tid som ges till lärande. Vilket kan vara det Prugsamatz (2010) åsyftar som normer, värderingar och övertygelser, vilka samtliga är organisationskulturella aspekter potentiellt avgörande för hur lärandet upplevs och vad detta resulterar i. French et al. (2011) lyfter likt en av studiens deltagare kontorslandskapets betydelse för lärandet, och vilka möjligheter detta kan inbringa. Deltagaren menar att en närhet till sina närmsta kollegor och övriga avdelningar är en stor tillgång vilken möjliggör att lära av varandra och gör därmed uttryck för det French et al. (2011) pekar på att kontorslandskapet, som speglar den organisationskultur och syn på lärande som råder, kan vara en påverkansfaktor på lärandet genom att bland annat uppmuntra kollegialt samarbete.

Resultatet beträffande de presenterade uppfattade påverkansfaktorerna speglar både positiva och negativa utfall för själva lärandet. Vilket kan förklaras av den teori om motsatseffekt Sambrook och Stewart (2000) presenterat. Att varje enskild faktor likväl kan innebära positiva som negativa effekter på olika individers lärande beroende på övrig kontext.

4.5 Värde

Gällande värdet av att lära, finns det flera nivåer där detta kan ta sig i uttryck; hur individen gynnas, hur gruppen gynnas och hur organisationen i sig gynnas. Deltagarna har uttryckt att de som individer gynnas av att lära genom att de på olika vis stärks dels som person och dels i sin yrkesroll. Deltagare fyra uttrycker det som att hen behöver lära och utvecklas för att fortsätta drivas i vardagen och för att inte "vissna". Deltagare tre talar om hur lärande gör hen till en bättre personalvetare, då detta möjliggör att på ett mer effektivt sätt ta sig an sina arbetsuppgifter. Båda dessa aspekter synliggörs av en tredje deltagare, deltagare fem, som förklarar att hen gynnas både på ett professionellt plan genom att hen känner sig starkare och bättre i sin yrkesroll. Samt på ett privat plan genom att hen kan nyttja sina kunskaper även till vardags.

Vad gäller ett grupperspektiv identifierades framförallt en aspekt som lyftes av flera av studiens deltagare och detta är lärandets funktion att stärka HR-funktionens roll i orga-

nisationen. Genom att hitta gemensamma rutiner och visa upp en enad front som HR-funktion kan åsiktförändringar ske i verksamheten och göra HR till en attraktiv men framförallt en än mer behövd funktion, menar flera av de intervjuade personalvetarna. En deltagare uttrycker sig även så här som svar på frågan hur hen tror att gruppen hade gynnats av att utveckla sitt arbetsplatslärande:

“[...] vi säkrar vår kompetens, befintliga men vi låter den också växa och då blir vi ju starka tillsammans och det gynnar oss allihop. Och samtidigt så kan man ju tänka lite längre att å andra sidan, vad hade kunnat hända om vi inte hade gjort det? Då kanske man hade tagit den här delen som är kopplad till rekrytering och lagt den på entreprenörer. Så att, ju mer vi kan, ju mer säkrar vi både vår egen kompetens men även faktiskt våra jobb. Så vi växer tillsammans. Håller det inom “familjen”.” (Deltagare 5)

Med andra ord belyser deltagaren effekten av att säkerställa gruppens och HR-funktionens konkurrenskraft, genom att hålla sig uppdaterade och utvecklas genom lärande.

Vidare behandlades värdet, av att personalvetare utvecklar sitt lärande, för organisationen. Den generella uppfattning som uppdagats är vikten av att personalvetare behöver ha den kompetens som krävs för att utföra sitt arbete i organisationen. Det nämns dels att övriga medarbetare och avdelningar ska ha ett förtroende och trygghet i att kunna vända sig till HR-funktionen när de behöver hjälp och stöd. Detta menar flera av studiens deltagare är den positiva följd av att personalvetares lärande utvecklas. Kostnadseffektivitet och resurseffektivitet är ett annat sätt vilket verksamheten kan tänkas gynnas. Deltagare tre förklarar detta genom ett exempel om att deras egen utveckling möjliggör effektiviteten i deras arbete, vilket i sin tur gynnar verksamheten ekonomiskt. Något även citatet nedan visar på.

“Sen kanske det inte alltid blir de enkla lösningarna, men jag tror i mångt om mycket att det blir de rätta lösningarna i det långa loppet.” (Deltagare 4)

Deltagare tre syftar även till att det organisationen behöver från personalvetare och HR-funktionen är kunskaper som ligger implicit i organisationen. Deltagaren menar att genom att bland annat lära känna organisationskulturen besitter individen kunskaper och kompetenser som gör att hen kan nyttja organisationens resurser på rätt sätt beroende på vad som ska lösas och vem som behöver hjälp. Även deltagare två påtalar “använda resurser på rätt sätt” som en direkt följd av att lära.

4.6 Tolkning av värde

4.6.1 Uppfattningarnas komplexitet

Vad som speglas i resultatet av värdet är att fokus, från vårt håll, ligger på uppfattningar som har ett tydligt djup och innehåller flera nivåer samtidigt och därmed täcker flera aspekter av ett fenomen, samt överlappar de annars mindre komplexa uppfattningar. På så vis har de mindre komplexa uppfattningarna blivit överflödiga för innehållet i resultatkapitlet. Värdet av att lära talas på en mer simpel nivå i form av att så gott som samtliga deltagare säger sig bli bättre personalvetare om de utvecklas, att detta leder till att de drivs i vardagen och till en stärkt yrkesroll.

“[...] vi säkrar vår kompetens, befintliga men vi låter den också växa och då blir vi ju starka tillsammans och det gynnar oss allihop. Och samtidigt så kan man ju tänka lite längre att å andra sidan, vad hade kunnat hända om vi inte hade gjort det? Då kanske man hade tagit den här delen som är kopplad till rekrytering och lagt den på entreprenörer. Så att, ju mer vi kan, ju mer säkrar vi både vår egen kompetens men även faktiskt våra jobb. Så vi växer tillsammans. Håller det inom ‘familjen’.” (Deltagare 5)

Denna uppfattning bidrar med tankar på flera nivåer och sätter det hela i ett sammanhang med tydliga samband. Deltagaren visar att hen kan se alternativa följder av ett handlande eller ett icke handlande och att varje del hör ihop. Det talas om vad, hur och varför men också om andra möjliga utfall. Även deltagare tre och fyra (se s. 27-28) rör sig i detta fält och uttrycker uppfattningar vilka kan tolkas innehålla en förståelse för hur värdet av att lära ter sig, vad det beror på och vilken betydelse det har för så väl individen, gruppen och organisationen.

4.6.2 Uppfattningarnas innehåll

De uppfattningar om värdet av lärande och utveckling för individer, grupp och organisation som funnits kommer nu behandlas både separat och tillsammans. Wilkinson och Walsh (2014) menar, som nämnt tidigare, att individens upplevda värde av lärande beror på individen själv och att varje lärsituation kan uppfattas på olika sätt beroende på vem som är i situationen. Det deltagarna i denna studie har, baserat på sina uppfattningar, talat om är att lärande för de som individer har ett värde då de stärks både på ett personligt plan och i sin yrkesroll och att de behöver lära och utvecklas för att drivas i sitt arbete. Ett par generella villkor för att lärsituationer ska vara av värde för individen kan däremot vara att innehållet ska vara relevant, att innehållet ska erbjuda ny kunskap samt att innehållet ska vara möjligt att implementera vilket Wilkinson och Walsh (2014) menar på. Förutom att det på individuell nivå gynnar personalvetare är det även till gagn för organisationen sett ur den aspekten att humankapitalet är en organisations faktiska värde som French et al. (2011) talar om. Vikten av att som organisation, och därmed alltså individerna verksamma i den, följa den naturliga utveckling och inte stå still menar French et al. (2011) stärker konkurrenskraften gentemot andra organisationer. Detta vittnar en deltagare om när hen talar om värdet att lära både på individ- och gruppnivå, att de genom utveckling säkrar sin kompetens och därigenom även sitt jobb. Brister det i lärandet och utvecklingen hos personalvetarna kan organisationen komma att nyttja extern kompetens istället, och det menar deltagaren kan undvikas genom att de som individer och grupp utvecklas och besitter den kompetens organisationen behöver. På detta vis stärks HR-funktionen och de visar upp en enad front och ger en tydlig bild av vad de finns där för, vilken roll HR och personalvetare spelar i en organisation. Genom denna medvetenhet kommer HR-funktionen därför användas istället för eventuella externa aktörer.

Som direkt följd av att individen lär uppfattas, enligt studiens deltagare, kostnadseffektivitet och resurseffektivitet vara av värde ur ett organisatoriskt perspektiv. Flera deltagare väljer att tala om detta genom olika synsätt och lyfter därmed flera exempel som kan utläsas peka på samma sak. Bland annat talar en deltagare direkt om kopplingen mellan att lära och företagets ekonomi, andra deltagare talar mer indirekt om detta sam-

band. Men kontentan av det är att organisationer gynnas ekonomiskt av att individer utvecklas, vilket Anderson (2008) även funnit då hon lyfter att leverera kostnadseffektiv arbetskraft som en faktor vilken ses som en av flera värdefulla utgångar av arbetsplatsärande.

Vidare finns Wilkinsons och Walshs (2014) teori om att kostnadseffektivitet inte kan garantera gynnsamhet i det långa loppet. Gynnsamt värde ställs mot ekonomiskt värde och detta är något deltagare fyra sätter ord på då hen talar om att den rätta lösningen inte alltid behöver vara den enkla lösningen och styrker därmed det Wilkinson och Walsh (2014) pekar på. Att detta samspel kan innebära likväl en samhörighet som en motsättning, de två sidorna emellan och därigenom att det mest kostnadseffektiva valet inte behöver vara det mest gynnsamma valet, varken för individen eller organisationen. Detta kan i sin tur kopplas till det deltagare två syftar på när hen talar om att nyttja verksamhetens resurser på rätt sätt. Att värdet både för den egna personalvetaren som för gruppen och organisationen ligger i att välja det som ger bäst resultat i längden.

5. Diskussion

Syftet med denna studie var att beskriva och analysera personalvetares uppfattade arbetsplatslärande samt diskutera värdet av att detta lärande utvecklas. I enlighet med den fenomenografiska ansatsen framgår det av studien att det i deltagargruppen finns en stor variation av uppfattningar om arbetsplatslärande samt hur dessa kommer till uttryck. Denna variation till trots har vi kunnat utläsa det informella lärandet som en gemensam nämnare i personalvetarnas uppfattningar om sitt arbetsplatslärande. Ett talande exempel för det informella lärandet, som vi anser intressant, är hur vissa deltagare talar om att ställa en eventuell utbildning eller kurs mot det lärande de får i sitt vardagliga arbete. Även om de betonar att utbildningar och kurser kan ge nytänkande och fungera som inspiration, har de höga krav på utbildningars relevans. Att spendera två dagar på en kurs och då kanske gå miste om mer givande lärande på arbetsplatsen är därför inte mödan värt. Vilket bekräftar tankarna om att det informella och vardagliga lärandet är det mest förekommande, och även det mest givande i fallet med dessa åtta personalvetare. En anledning till detta, att det informella är så mer framträdande än det formella, tror vi beror på yrkets karaktär som till stor del består av kontakt med andra människor, och därmed kännetecknas detta av oberäknlighet och ett vardagligt lärande då ingen dag får vara den andra lik. Inom detta informella och vardagliga lärande har deltagarna gett uttryck för en rad olika sätt genom vilka lärande kan ske.

I deltagarnas uppfattningar om lärande framkommer det att de lär sig av olika kommunikativa handlingar så som diskussioner, observationer och nätverkande, vilka samtliga är beroende av ett utbyte med en motpart. Vi såg dessa som sammankopplade genom de andra människorna; arbetslaget, kollegor och övriga sociala relationer som deltagarna verkar med, och tog därmed fram kategorin lära av och med andra. Återigen tror vi att det är närheten med människor som gör att detta lärande är en självklar del för personalvetarna, då det finns en enkelhet i att ställa en fråga eller se hur andra löser problem och situationer men även att ingå i samtal och diskussioner med andra.

Ytterligare uppfattningar om hur lärande sker uppdagades genom deltagarnas tal om erfarenheter, nya situationer och misstag och att det genom reflektion över detta uppstår ett lärande. Att det istället sker ett lärande genom en viss händelse än genom andra människor. Det utesluter inte att andra människor kan vara en del av händelsen eller erfarenheten, med största sannolikhet är människors deltagande en faktor, men i detta fall är det situationen som sådan som ger upphov till lärandet. För att ett lärande ska ske tyder dock resultaten på att det krävs en reflektion kring situationen och vad man som personalvetare i denna fråga kan ta med sig vidare i sitt arbete.

När det kommer till påverkansfaktorer har vi även där sett olika uppfattningar beträffande vad som, i så väl en positiv som negativ aspekt, har en inverkan på arbetsplatslärandet. Deltagarna nämner flera faktorer vilka samtliga kan kopplas till den egna personen och som därför kan ses som inre förutsättningar för lärande. Detta handlar om sådant som motivation, upplevd relevans, ett intresse samt grad av delaktighet. Intresse och upplevd relevans hänger starkt ihop med motivation, men är samtliga direkt kopplade till individen och skiftar från människa till människa. Därför ser vi detta som någonting svårt för någon att överhuvudtaget påverka, varken chefer eller organisationen eller för individen själv då detta tycks vara så starkt kopplat till individens person.

Däremot finns det potentiella fällor att undvika och istället, som organisation, arbeta främjande och dra nytta av detta faktum. Att exempelvis göra individer delaktiga i beslut rörande dem själva och deras situation. Att nyttja individers personliga intressen och färdigheter för att skapa en kompetent grupp, som tillsammans besitter de färdigheter som krävs, anser vi är en bra lösning. Detta framgår även i studien och omnämns som ett system vilket är positivt för gruppens arbete och lärande.

Vidare visar studiens resultat på uppfattningar om påverkan även i form av organisatoriska förutsättningar - deltagarna lyfter organisationens budget, tidsplanering, förväntningar på de som personalvetare men även saker som kontorslayout som påverkan på deras lärande. Saker som de ovan nämnda anses alla ha en inverkan på individers motivation och arbetsplatslärande. Vilket visar på att organisationen i sig och den miljö som existerar även den är avgörande för individers lärande. När det kommer till påverkansfaktorer kan vi konstatera att samtliga faktorer, så väl inre som organisatoriska, kan verka i ett motsatsförhållande där kontexten avgör utfallet. Ett tydligt exempel är den verksamhetsbundna budgeten, denna kan både verka för att hjälpa lärandet och för att stjälpa lärandet. En obegränsad budget kan tänkas ha en positiv effekt och en strikt begränsad budget kan tänkas ha en negativ effekt. Med det sagt behöver det ena inte utesluta det andra men det visar på att just påverkansfaktorn, i det här fallet budget, kan verka åt båda håll. Lika så gäller för intresse, motivation, tidsplanering och övriga påverkansfaktorer vi lyft i studien.

Vi kan se, med hjälp av resultatet, att de inre och de organisatoriska förutsättningarna samverkar, och det är detta som är verkligheten. Den mest ultimata situationen kan antas vara när samtliga förutsättningar förefaller med en positivitet. Å andra sidan är detta tillstånd utopiskt, och bör snarare ses som en strävan för att kunna främja lärandet på bästa vis. Vi tror dels att det är omöjligt att uppnå detta tillstånd, på grund av alla faktorer som i så fall behöver gå i lås, och nu drar vi det till sin spets; en blomstrande världsekonomi, tillåtande politik, framgångsrik organisation och att all personal har hög motivation och att allt detta sker samtidigt. Denna idealiska situation tror vi inte heller, ur ett pedagogiskt perspektiv, håller på grund av avsaknaden av drivkraft, motstånd i en positiv bemärkelse och nya ”problematiska” situationer vilka genom personalvetarna i studien faktiskt uppdragats som en avgörande del för arbetsplatslärandet.

Lärandets relevans och värde har, genom denna studie, ännu en gång visat på den koppling som finns mellan individ, grupp och organisation. I ett inledande skede av studien fanns en idé om att diskutera värdet av lärande och utveckling på de tre nivåerna, men under studiens gång, har det tydliggjorts att dessa hänger ihop vilket återspeglas i resultat- och tolkningsavsnittet. Där det är svårt att se ett fristående värde för till exempel individen och samtidigt bortse från hur detta också påverkar värdet för grupp och organisation. Detta blir nu väldigt tydligt för oss då en organisation per definition är individer som verkar i grupp, genom de interaktiva handlingar som behandlats tidigare, och därför finns denna samhörighet. Värdet av arbetsplatslärandets utveckling menar vi är beroende av att samtliga nivåer finns som mottagare av det. För om värdet inte uppfattas av någon, kan det då finnas?

I enlighet med forskningsfrågorna har studiens tre huvudteman behandlats var för sig, för tydlighetens skull, men under studiens gång har det kommit till uttryck att dessa bör

ses som i ett led. Där lärande sker, som påvisat på olika vis, där olika faktorer i sin tur påverkar lärandet och där resultatet av detta senare utmynnar i ett värde för såväl individ, grupp och organisation. Det uppfattade värdet kan senare tänkas bistå med den meningsfullhet som krävs för fortsatt motivation. Fortsatt motivation kan senare vara en avgörande faktor för ett fortsatt lärande. Vad studien berör kan därigenom ses som ett potentiellt kretslopp.

Vidare kan vi konstatera att det likväl finns olika grader av komplexitet att tala om uppfattningar som det finns vis att uppfatta olika fenomen. Då samtliga deltagare har fått tala om samma fenomen har det gjorts tydligt att olika grader av förståelse kring bland annat samband mellan fenomen och övriga faktorer existerar när man tittar tillbaka på respektive deltagares uttalande. Vi kan genom det resultat och den tolkning som presenterats se en korrelation mellan enskilda deltagares uppfattningar om lärande och uppfattningar om värdet av att detta lärande utvecklas. Ett par deltagare har genom samtliga av sina uttalanden hållit en relativt ylig nivå där inga vidare förklaringar eller reflektioner har kommit till uttryck. Vilket i vissa fall kan vara ett tecken på avsaknad av förståelse för dessa samband, det finns däremot inga garantier på att det är så. Vi finner flera andra orsaker som kan ligga bakom mer enkla uttalanden som; intervjusituationen som sådan, personlig bakgrund som ny kontra sedan länge anställd, att vara i slutskedet av sin anställning, humör för dagen med mera.

En korrelation mellan deltagares uppfattningar om lärande och värde med mer komplexitet och därmed med en djupare förståelse har också funnits. Vi har kunnat identifiera framförallt en deltagare, deltagare fem, som genomgående har påvisat en komplexitet i sina uttalanden, vilket vi kopplar till en djupare förståelse för de samband som finns. Deltagaren gör mer eller mindre olika kopplingar mellan vad, hur och varför hen lär samt ser samband temana igenom. I de allra flesta fall har de generella uppfattningar majoriteten av studiedeltagarna gett uttryck för varit av oss förväntade och återspeglat det vi tidigare kommit i kontakt med i vår utbildning, medan deltagare fem har talat om arbetsplatslärande på ett intressant och levande vis som gett oss nya dimensioner att se arbetsplatslärande igenom.

Däremellan dessa två, som vi kan kalla, extrempunkter finns det flera deltagare med hemmahörande uttalanden på alla möjliga nivåer, vilka även igenom dem vi kan se ett samband mellan hur de uttrycker sig om lärande och sedan om värde. Detta tyder i sin tur på att det finns flera nivåer av förståelse för samband och därigenom en utvecklingsmöjlighet i denna fråga. Men genomgående angående relationen mellan uppfattningar om lärande och värde tycks till största del samma nivå av komplexitet följa genom uttalandena.

5.1 Studiens bidrag och avslutande resonemang

Slutligen vill vi med bakgrund i allt ovan presentera det vi anser att denna studie kan tillföra den pedagogiska forskningen. Studiens resultat bekräftar det som framkommit i tidigare forskning (Bailey, 2015; Cheetham & Chivers, 2001) genom det informella lärandets framträdande roll i samtliga tre studier, vår inkluderad. Samt identifieringen av flera aspekter i lärsituationen vilka även återfinns i den tidigare forskningen, så som; socialt nätverkande, lära av andra och lära av erfarenheter. Att som personalvetare utvecklas genom lärande lyfts även i tidigare forskning vara något av värde, dels för indi-

viden men även för organisationen. Även om vår studies resultat allena inte kan göras generaliserbart för mer är deltagargruppen, kan vi genom denna bekräftelse av tidigare forskning bidra med ytterligare bredd och svar på hur arbetsplatslärande sker och ter sig för yrkesgruppen personalvetare.

Genom att studera de åtta personalvetarnas uttalanden om studiens teman har vi funnit en vikt i att i egenskap av att vara personalvetare, besitta en vetskap om det egna lärandets betydelse för organisationen. Dels som ett sätt för att påvisa sin värdefullhet för organisationen men också för att uppfatta sin egen betydelse. I intervjusituationen uppfattade vi en tendens till svårighet för personalvetarna att fokuserat tala om sig själv och sin egen lärsituation. Att de gärna talade om lärande generellt, andra människor i organisationen och organisationen i sig, men att just reflektion över den egna lärsituationen inte tycktes vara något de hade för vana att göra, i samma utsträckning. Något vi tror skulle vara oerhört gynnsamt med tanke på allt vi nu har identifierat genom denna studie. Att göra det som deltagarna själv talar om när de beskriver sitt sätt att lära genom bland annat reflektion och observation. Och applicera detta även på den egna situationen, för att kontinuerligt kunna förbättras och drivas framåt i det egna yrkeslivet. Att genom en ökad och mer komplex förståelse kring den egna lärsituationen och dess värde på så vis även öka den egna konkurrenskraften. Därigenom likt deltagare fem resonerar, säkerställa sin egen position och framtid som personalvetare.

5.2 Förslag till fortsatt forskning

Genom att fortsätta utforska ämnet arbetsplatslärande, kan man antingen bekräfta eller dementera det informella lärandets dominans. Vid fortsatt bekräftelse stärks bilden av detta och närmare kommer man en universell sanning, eller ett faktum. Skulle däremot något annorlunda eller nytt resultat komma fram bör vidare forskning försöka hitta anledningen till det och vilka faktorer som kan ligga bakom.

En naturlig uppföljning på denna studie skulle vara att undersöka på vilket sätt de identifierade uppfattningarna ser ut i ett större urval personalvetare. Genom ett större urval skulle en högre grad av generalisering kunna göras, i fallet med personalvetare yrkesverksamma i Sverige. För att bygga vidare på vår studie ytterligare finns det några aspekter som kan tänkas vara värda att titta på vid vidare forskning, då genom att ta in fler perspektiv på hur personalvetares lärande påverkar och värdet av att detta lärande utvecklas. Exempelvis att undersöka hur organisation och ledning uppfattar värdet av att personalvetares lärande utvecklas. Detsamma kan tänkas vara relevant att titta på ur ett medarbetarperspektiv.

Källförteckning

- Anderson, V. (2008). View from the top: executive perceptions of the value of learning, *Strategic HR Review*, 7(4), ss. 11-16. DOI: 10.1108/14754390810880480
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning Och Reflektion: Vetenskapsfilosofi Och Kvalitativ Metod*, n.p.: Lund: Studentlitteratur, 2008 (Danmark).
- Bailey, M. (2015). Professional Development of HR Practitioners - A Phenomenographic Study, *European Journal Of Training And Development*, 39(3), ss. 220-238. DOI: 10.1108/EJTD-08-2014-0057
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Corporation.
- Bandura, A. (2013). Social Cognitive Theory. I Kessler, E. (red.), *Encyclopedia of Management Theory*. Thousand Oaks: SAGE Publications. ss. 711-715. DOI: 10.4135/9781452276090.n220.
- Barnes, J. (1954). Class and committees in a Norwegian island parish. *Human Relations*, 7(1), ss. 39–58. DOI: 10.1177/001872675400700102
- Beard, C. & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers*. 2. uppl. London: Kogan Page.
- Bentley, E. (2013-2016). *oTranscribe* (Betaversion) [programvara]. Tillgänglig: <http://www.otranscribe.com> (hämtad 1 januari 2016).
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. 3. uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (2001). How Professionals Learn in Practice: An Investigation of Informal Learning amongst People Working in Professions, *Journal Of European Industrial Training*, 25(5), ss. 247-292. DOI:10.1108/03090590110395870
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. 7. uppl. Milton Park, Abingdon, Oxon, England: Routledge.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2005). Kollektivt lärande: Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(3/4), ss. 209-226.
- Ellström, P. (1996). *Arbete och lärande: förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.

- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys. 2., utök. uppl.* Stockholm: Liber.
- French, R., Rayner, C., Rees, G., & Rumbles, S. (2011). *Organizational behaviour. 2 uppl.* New York: John Wiley.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2005). Kollektivt lärande i team – Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(3/4), ss. 227-243.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the Design of Work. Test of a Theory. *Organizational behaviour and human performance*, 16, ss. 250-279. DOI: 10.1016/0030-5073(76)90016-7
- Holt, N. (2012). *Psychology: the science of mind and behaviour. 2. uppl.* Maidenhead: McGraw-Hill Higher Education.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory, *Journal of Workplace Learning*, 15(4) , ss.167-178. DOI: 10.1108/13665620310474615
- Kock, H. (red.) (2010). *Arbetsplatslärande: att leda och organisera kompetensutveckling.* Lund: Studentlitteratur.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik.* Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun. 2. uppl.* Lund: Studentlitteratur.
- Mankin, D. (2009). *Human Resource Development.* Oxford: Oxford University Press.
- Marsick, V. & Watkins, K. (1990). *Informal learning in the workplace.* New York: Routledge.
- Marsick, V. & Watkins, K. (2001). Informal and Incidental Learning, *New Directions For Adult & Continuing Education*, 2001:89, ss. 25-34.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, ss. 177-200. DOI: 10.1007/BF00132516
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Prugsamatz, R. (2010). Factors That Influence Organization Learning Sustainability in Non-Profit Organizations, *Learning Organization*, 17(3), ss. 243-267. DOI: 10.1108/09696471011034937
- Sambrook, S. & Stewart, J. (2000) Factors influencing learning in European learning oriented organisations: issues for management, *Journal Of European Industrial Training*, 24(2/4), ss. 209-219. DOI: 10.1108/03090590010321179

- Sandbergh, J. (1997). Are Phenomenographic Results Reliable?. *Higher Education Research & Development*, 16(2), ss. 203-212. DOI: 10.1080/0729436970160207
- Ulfsdotter Eriksson, Y. (2013). *Personalvetenskap - som förhållningssätt*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. (Hämtad 17 oktober, 2015).
- Vetenskapsrådet. (2011). *Vad innebär peer-review?*. Tillgänglig: <http://www.vr.se/forskningsfinansiering/beredning/beredningsprocessen/forskaregranskare/faqpeerreview/vadinnebarpeerreview.5.5fa10c312ed4d5b90680001670.html>. (Hämtad 1 januari, 2016).
- Wilhelmson, L. (1998). Lärande dialog. Samtalsmönster, perspektivförändring och lärande i gruppsamtal. *Arbete och hälsa*, 1998:16. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Wilkinson, T. & Walsh, K. (2014). The cost and value of workplace-based learning, *Education For Primary Care*, 25(3), ss. 125-128.

Bilagor

Bilaga 1 – Följebrev

Vi heter Viktoria Asp och Sandra Javhamre och studerar vårt sista år på programmet personal- och arbetslivsfrågor vid Lunds universitet. Som ett led i vårt examensarbete genomförs denna intervjustudie med syftet att beskriva och analysera personalvetares uppfattade arbetsplatslärande samt att diskutera värdet av att detta lärande utvecklas. Intervjun fokuserar på era personliga uppfattningar beträffande lärandet i er yrkesroll. Ert deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som under processens gång. Allt insamlat material kommer behandlas konfidentiellt, från intervjun och utskriften till redovisning av resultat. De forskningsresultat som samlas in kommer senare behandlas i en skriftlig uppsats som i sig kommer bli publicerad i LUP Student Papers (tillgängligt för allmänheten) samt behandlas i ett seminarium (bestående av examinator och andra studenter). Vid intresse kan du som deltagare kontakta någon av oss för att få en kopia av uppsatsens slutliga version.

Intervjun kommer att pågå i en timme och kommer att spelas in på mobil enhet, om samtyckte till detta finns.

Tack för din tid och medverkan!

Viktoria Asp, [Redacted]

Sandra Javhamre, [Redacted]

Bilaga 2 – Intervjuguide

Inledande frågor

- Har du någon formell utbildning?
 - I så fall vilken?
- Hur länge har du varit verksam inom HR-området?
- Hur länge har du varit verksam inom befintlig organisation/position?

Lärande

- Vad innebär lärande/kunskap för dig?
- Har din syn på lärande förändrats genom åren?
 - Skolan vs. arbetslivet?
- Hur uppfattar du att du lär i ditt dagliga arbete?
- Hur uppfattar du att dina möjligheter till lärande och utveckling ser ut?
- Hur uppfattar du din lärsituation i förhållande till den lärsituation de medarbetare du ansvarar för har?
 - Likheter eller skillnader?

Påverkansfaktorer

- Kan du berätta om en/flera arbetsrelaterade situationer där upplevde att du lärde dig något?
 - Vad var det som gjorde att du lärde dig något?
- Kan du berätta om en/flera arbetsrelaterade situationer där du upplevde att du inte lärde dig något?
 - Vad var det som gjorde att du inte lärde dig något?

Värde

- Hur uppfattar du att du hade gynnats av att utveckla ditt arbetsplatslärande?
- Hur uppfattar du ditt arbetslag (HR-funktionen) hade gynnats av att utveckla sitt arbetsplatslärande?
- Hur uppfattar du att din organisation hade gynnats av att HR-funktionen utveckla sitt arbetsplatslärande?

Avslutande frågor

- Finns där någonting mer du skulle vilja tillägga som vi inte har tagit upp?
Eller några andra tankar om ämnet?



LUNDS
UNIVERSITET

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