

# Att lära på arbetsplatsen

---

En kvalitativ studie på företaget Nolato

Ida-Maria Karlsson och Olivia Smolek

---

Handledare  
Maria Löfgren Martinsson



## Abstract

Arbetets art:	Kandidatuppsats, 15 hp
Sidantal:	34
Titel:	Att lära på arbetsplatsen
Författare:	Ida-Maria Karlsson och Olivia Smolek
Handledare:	Maria Löfgren Martinsson
Datum:	2018-01-11
Sammanfattning:	Syftet med denna studie är att med utgångspunkt i medarbetarnas erfarenheter analysera förutsättningarna för arbetsplatslärande och hur dessa upplevs påverka medarbetarnas utveckling samt lärande. Studien är genomförd på medicinteknikföretaget Nolato Meditech i Lomma.

Studien utgår från ett miljöpedagogiskt perspektiv där både individen och kontexten står i fokus och i relation till varandra. Genom kvalitativ abduktiv ansats har data samlats in genom semistrukturerade intervjuer med sex tjänstemän. Uppsatsen har således tagit utgångspunkt i empirin, verkligheten, och därefter successivt utvecklat teorin för att skapa en djupare förståelse.

Resultatet visade att förutsättningarna för lärande på arbetsplatsen mötte såväl hinder som möjligheter. De regler, rutiner och riktlinjer som präglar läkemedelsbranschen begränsade medarbetarnas handlingsutrymme samtidigt som höga krav hade en främjande effekt på lärandet. Det faktum att flera medarbetare upplevde att arbetet inte var tillräckligt utmanande bromsade deras utveckling vilket kopplades till den omfattande standardiseringen. De goda möjligheterna till samarbete upplevdes främja lärandet medan otydliga och svårdefinierade mål upplevdes hämmande.

Studien ger ett perspektiv på arbetsplatslärande utifrån en organisation med omfattande standardisering, höga krav och strikta rutiner. För fortsatt forskning anses en fördjupning av ledarens betydelse för lärandet vara av intresse.

Nyckelord:	Arbetsplatslärande, lärande, utveckling, lärmiljö, individ, kontext
------------	---

# Innehåll

Förord .....	i
1. Inledning.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	2
1.3 Avgränsningar .....	2
1.4 Bakgrund .....	2
2. Metod .....	3
2.1 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter .....	3
2.1.2 Kvalitativ abduktiv ansats .....	5
2.2 Datainsamling.....	5
2.2.1 Intervju som datainsamlingsmetod.....	5
2.2.2 Urval.....	6
2.2.3 Genomförande .....	6
2.2.4 Databearbetning.....	7
2.3 Kvalitet.....	8
2.3.1 Pålitlighet, trovärdighet och överförbarhet.....	8
2.3.2 Forskningsetik .....	9
2.4 Metoddiskussion.....	9
3. Teori .....	11
3.1 Sökning, urval och källor.....	11
3.2 Definition av teoretiska begrepp .....	12
3.2.1 Definition av lärande .....	12
3.2.2 Definition av kompetens.....	12
3.2.3 Definition av informellt lärande och formell utbildning .....	13
3.3 Lära för anpassning eller utveckling.....	14
3.4 Arbetets utformning och innehåll .....	15
3.4.1 Handlingsutrymme .....	15
3.4.2 Grad av utmaning .....	16
3.5 Lära i en social kontext.....	17
3.5.1 Erfarenhetsbaserat lärande.....	17
3.5.2 Kollektivt lärande .....	18
3.5.3 Gemensam reflektion och förståelse .....	18
3.6 De organisatoriska förutsättningarna för lärande.....	19
3.6.1 Målen.....	19
3.6.2 Ledning och ledarskap.....	20
4. Resultat & analys .....	21

<i>4.1 Lära för anpassning eller utveckling</i> .....	21
4.1.1 Formell utbildning och återkoppling .....	22
<i>4.2 Arbetets utformning och innehåll</i> .....	22
4.2.1 Grad av utmaning .....	22
4.2.2 Handlingsutrymme .....	24
<i>4.3 Lära i en social kontext</i> .....	25
4.3.1 Erfarenhetsbaserat lärande.....	25
4.3.2 Kollektivt lärande .....	27
4.3.3 Gemensam reflektion och förståelse .....	28
<i>4.5 De organisatoriska förutsättningarna</i> .....	29
4.5.1 Målen.....	29
4.5.2 Ledning och ledarskap.....	30
<b>5. Diskussion</b> .....	31
5.2 <i>Teoretiskt bidrag och förslag på vidare forskning</i> .....	33
<b>Referenser</b> .....	34
<b>Bilaga 1</b> .....	a
<b>Bilaga 2</b> .....	b
<b>Bilaga 3</b> .....	c

## **Förord**

Efter en tid med intensivt skrivande är vi nu stolta över att kunna presentera vårt examensarbete i personal- och arbetslivsfrågor med inriktning arbetslivspedagogik. Vi ser tillbaka på de senaste månaderna och förundras över hur snabbt tiden gått och hur lärorik resan har varit.

Vi vill inledningsvis tacka Nolato för ett öppet och varmt mottagande. Ett särskilt tack riktas också till de medarbetare som ställt upp och deltagit i vår studie. Avslutningsvis vill vi tacka vår handledare Maria som inspirerat och motiverat oss under hela processen. Under vår studietid har ditt engagemang ständigt skapat en fortsatt lust att lära!

*Ida-Maria Karlsson och Olivia Smolek  
Malmö, 18 december 2017*

# 1. Inledning

Det är idag en stor utmaning för företag att på bästa sätt tillvarata och utveckla den kompetens som finns inom organisationen. För att prestera bra, vara konkurrenskraftiga och förbli anställningsbara krävs det att medarbetarna ständigt utvecklar och uppdaterar sina arbetsmetoder (Le Clus 2011). Dagens arbetsliv ställer således allt högre krav på medarbetarna gällande flexibilitet, breddad kunskap och ökat självstyre (Ellström 1996). För att tillmötesgå dessa utmaningar har intresset för yrkesinriktat lärande som sker direkt på arbetsplatsen vuxit. Denna typ av lärande har visats ge bättre resultat än de utbildningar som arbetsplatsen arrangerar i form av kursen och formella utbildningar. Det lärande som integreras i det dagliga arbetet, så kallat arbetsplatslärande, är därmed av stor betydelse för att skapa de bästa förutsättningarna till effektiv, långsiktig och löpande utveckling för såväl medarbetare och företag (Malloch et al. 2010). Arbetsplatslärande bidrar även till främjandet av de anställdas hälsa, välmående och personliga drivkraft (Ellström 1996) samt andra positiva effekter för företaget såsom retention, förbättrad kvalitet och högre prestanda (Eraut 2007).

För att analysera en organisations möjligheter till lärande kan utgångspunkt tas i ett antal olika förutsättningar och hinder. Genom att identifiera dessa kan förståelse skapas kring hur lärandet uppstår i samspel mellan individen och dess omgivning. Detta är något forskare idag studerat utifrån diverse olika företag och professioner. Janssens et al. (2017) har exempelvis undersökt polisinspektörers möjligheter till informellt lärande på arbetsplatsen. Deras studie visar att lärmiljöer som bygger på information, feedback, reflektion och coaching främjar medarbetarnas lärande. Enligt deras forskning är arbets-specifika färdigheter svåra att utveckla utanför arbetsplatsen samtidigt som det inte räcker med individuella erfarenheter för att skapa ett effektivt lärande. Vägledning från mer erfarna kollegor, goda möjlighet för samarbete och arbetsuppgifter som möjliggör en kombination av både autonomi och nya utmaningar resulterade enligt deras studie i högre lärandepotential. Även Bishop (2017) har studerat arbetsplatslärande, i detta fall hos trainee-revisorer, på både större och mindre företag. Det visade sig att medarbetarna på större företag i högre grad genomgick formell utbildning medan det informella lärandet var mer frekvent på de mindre företagen. Arbete som innefattade en varierad kundbas upplevdes främja lärandet då detta innebar kontakt med fler olika kunder och ärenden. När medarbetarna inte begränsades till en enda funktion fick de chans att i större utsträckning möta nya och utmanande ansvarsområden. Det sågs även som positivt att ge medarbetarna frihet i sitt arbete så de flexibelt kunde forma sin inlärningsprocess. Både Janssens et al. (2017) och Bishop (2017) påpekar såväl individens som kontextens betydelse för lärandet. De diskuterar betydelsen av att arbetsplatsen genererar en god lärmiljö samtidigt som det är individuellt hur medarbetarna väljer att nyttja de möjligheter till lärande som här erbjuds. Lärandet framställs därmed som en komplex process där möjligheterna värderas och uppfattas olika från person till person.

Den stora betydelsen av lärande i dagens arbetsliv har inspirerat till vårt val av forskningsämne som tar utgångspunkt i fenomenet arbetsplatslärande. Vår studie är genomförd på företaget Nolato och ämnar analysera förutsättningarna till lärande utifrån ett medarbetarperspektiv. Vår förhoppning är således att syftet inte enbart speglar vårt eget intresse utan även ett aktuellt forskningsområde. Det är även vår önskan att resultatet

ska vara till nytta och gagna det givna företaget i deras fortsatta arbete kring lärande och utveckling.

## ***1.2 Syfte och frågeställningar***

Syftet med denna studie är att med utgångspunkt i medarbetarnas erfarenheter analysera förutsättningarna för arbetsplatslärande på Nolato och hur dessa upplevs påverka medarbetarnas utveckling samt lärande. Våra forskningsfrågor är således:

- Vilka förutsättningarna för lärande erfar medarbetarna att det finns på arbetsplatsen?
- Hur erfar medarbetarna att dessa förutsättningar påverkar deras utveckling?

## **1.3 Avgränsningar**

I denna studie har avgränsning gjorts till att enbart studera en av koncernen Nolato fabriker vilken är Nolato Meditech i Lomma som ligger inom affärsområdet Medical solutions. För att avgränsa studien ytterligare togs beslut att endast analysera syftet utifrån tjänstemännens erfarenheter vilket innebär att kollektivanställdas uppfattningar har uteslutits. Nolato Meditech i Lomma har cirka 16 tjänstemän anställda inkluderat chefer. Kontoret är uppdelat i tre enheter; logistik, kvalitet och teknik med två till fem medarbetare per avdelning. Ytterligare information om avgränsningar och urval gällande våra respondenter beskrivs i det kommande metodkapitlet 2.2.2.

## **1.4 Bakgrund**

Nolato är ett svenskt publikt aktiebolag som grundades år 1938 men då under namnet Nordiska Latexfabriken i Torekov AB. Deras varumärke kallades Nolato vilket också kom att bli företagets namn år 1982 och framåt. Idag är större delen av verksamheten stationerad utanför Europa och år 2016 hade företaget sammanlagt 6 400 anställda i Europa, Asien och Nordamerika. Nolato är indelat i tre kundorienterade affärsområden vilka är Medical solutions, Intergrated solutions och Industrial solutions. Dessa affärsområden tillverkar och utvecklar produkter i plast, silikon och TPE för diverse olika företag inom bland annat medicinteknik, läkemedel, telekom och fordon (Nolato 2016). Nolato arbetar utifrån en tydlig affärsidé vilken talar om hur de ska kunna tillmötesgå kundens behov:

Nolato är en högteknologisk utvecklare och tillverkare av polymera produkter och system till ledande kunder inom väl definierade marknadsområden. Genom lång erfarenhet, gediget material och processkunnande, tidig medverkan i kundernas projekt, kvalificerad projektstyrning och god kunskap om varje enskild kunds förutsättningar, är Nolato en effektiv och innovativ samarbetspartner (Nolato 2016, s.17).

## 2. Metod

*Denna uppsats utgår från ett miljöpedagogiskt perspektiv på lärande, nedan kommer det att redogöras vidare för begreppet. Därefter beskrivs metod kring urval, datainsamling samt databearbetning. Kapitlet avslutas med etiska- och kvalitetsmässiga ställningstaganden samt en metodkritik där argument förs kring hur våra val och metoder möjligen har kommit att påverka studiens resultat.*

### 2.1 Teoretiska och metodologiska utgångspunkter

Under denna rubrik skildras det miljöpedagogiska perspektivet som ligger till grund för studien. Först ges en redogörelse av perspektivets ursprung och innehåll där fokus ligger på individ, kontexten och ett samspel där emellan. Det ges även en beskrivning av två centrala delar inom miljöpedagogiken, konstruktivism och konstruktionism.

Det miljöpedagogiska perspektivet, på engelska kallat contextual didactics, har sitt ursprung i handlingsteorin. Inom handlingsteorin läggs fokus på grunden till människors lärande samt på lärandets möjligheter och hinder. Den redogör även för hur kunskap utvecklas och hur kompetens visas. Vikt läggs vid hur en person förhåller sig till sin omgivning samt hur denne lär sig i den specifika kontexten. Enligt handlingsteorin konstruerar individen sin kunskap i relation till den kontext som denna befinner sig i. De båda är av lika vikt, samspelar och är beroende av varandra. Kontexten utgörs här av den faktiska miljö som individen befinner sig i men även av individens uppfattning av miljön och dess meningssammanhang. Med tiden breddades dock forskningen och handlingsteorin kom även att beröra det kollektiva lärandet (mer om kollektivt lärande i avsnitt 3.5.2). På detta sätt uppmärksammades frågor kring en arbetsgrupps kollektiva kompetens där rätt förutsättningar kunde leda till nyttjandet av en sammanlagd kunskap (Granberg 2014). Handlingsteorins intresse för det kollektiva lärandet resulterar så småningom i ett miljöpedagogiskt forskningsområde som kan beskrivas på följande vis

Hur utformningen av arbetsplatsen och arbetets organisation kan användas som en praktiskt pedagogisk åtgärd för att främja lärande och underlätta för organisationen att hantera omvärlden, både påverka den och anpassa sig till den (Granberg 2014, s.22).

Lärandet sker i enlighet med det miljöpedagogiska perspektivet alltid i samverkan med den aktuella kontexten där individen själv konstruerar sin kunskap. Det som uppfattas från kontexten, även kallat perception, är inte en fotografisk registrering av sammanhanget utan en tolkning. Individen försöker ständigt utläsa betydelsen av den information som ges, tolka vad som sägs och tyda hur andra personer handlar och påverkas. Det som sker är komplext och en individs tidigare erfarenheter och lärdomar har stor inverkan. Tolkningen av information kan ske nästan obemärkt och per automatik eller vara en tidskrävande process. Det tar oftast längre tid ifall den information som ges inte är känd för individen sedan tidigare eller om den kommer fram i ett avvikande sammanhang (Granberg 2014). Granberg (2014) refererar till Gibsons (1950, 1956, 1986) resonemang kring affordance. Tidigare sågs en person som passiv mottagare av information men Gibson menade att det vi uppfattar från kontexten istället likt ovan är en aktiv pro-



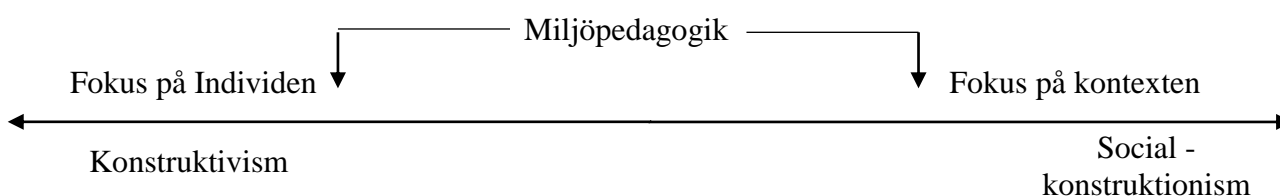
cess där personer vill hämta användbar information från det aktuella sammanhanget. Genom detta tankesätt skapade han begreppet affordance, vilket kan översättas till erbjudande. Kontexten består för det mesta av flera erbjudande men huruvida en person tar till sig dessa erbjudanden beror på olika omständigheter, såväl fysiska som psykiska. Exempel på sådana omständigheter kan vara tidigare erfarenheter eller den aktuella situationen. Processen påverkas därmed inte enbart av vart individen fysiskt befinner sig utan även av vilken sinnesstämning denna är i (Granberg 2014).

Miljöpedagogiken bottnar som tidigare nämnt inte enbart i denna kontextuella del utan även i den konstruktivistiska delen. Med konstruktivism menas att individen utifrån sitt eget tänkande själv konstruerar sitt lärande (Granberg 2014). Utifrån konstruktivismen menar Mattsson (1995) att en individs kunskap om världen är en konstruktion av personens eget medvetande. Han belyser även att kunskap skapas genom en samverkan mellan en individs intryck av världen samt dess eget förnuft. Enligt miljöpedagogiken kan lärandet på så sätt ses som ett samspel mellan individen och kontexten. Lärandet är beroende av kontexten och individen skapar eller utvecklar sitt meningssammanhang i samspel med omgivningen (Granberg 2014).

Löfberg (1995) menar att

Med fokus på situationen eller kontexten som möjlighet att erbjuda tillfällen till lärande eller skapandet av ny kunskap, måste den nödvändiga utbildningssynen ta sin utgångspunkt i idén om att främja möjligheten för kunskap att konstrueras, snarare än idén om kunskap som något som förmedlas (Löfberg 1995, s. 120).

Han menar att miljöpedagogiken på detta sätt skiljer sig från det traditionella pedagogiska synsättet där anordnade lärsituationer står i fokus. Lärande kan inte förmedlas eller överföras utan är en process där individer lär sig genom sitt handlande. Det viktigaste är således inte att en lärare är bra på att förmedla kunskap utan har en god förmåga att skapa ett bra lärsammanhang. I likhet med detta anser Granberg (2014) att lärande och kunskap inte enbart uppstår i bestämda sammanhang utan till stor del i samband med de aktiviteter och handlingar som sker i vardagen.



Figur 1: Miljöpedagogik (Granberg 2014, s.106)

För att skapa vidare förståelse kring miljöpedagogiken och dess två grundläggande begrepp, konstruktivism och konstruktionism, är det lämpligt att utgå ifrån ovanstående figur. Denna förenklar förståelsen kring hur miljöpedagogiken lägger fokus på individen respektive kontexten. Kortfattat fungerar figuren som en skala. Längst till vänster rör sig teorier som i princip endast lägger vikt vid en individs inre psykologiska processer.

Vid förflyttning något till höger ligger konstruktivismen där vikt läggs vid de inre individuella processerna i relation till kontexten. Längre till höger berörs konstruktionismen där ordet identitet står i fokus. Här är individens medverkan i den sociala verkligheten avgörande. Längst till höger finns teorier som i högsta grad lägger vikt vid kontextens betydelse och hur individen formas av denna. Samtliga begrepp och teorier har en plats inom miljöpedagogiken trots att de rör sig på olika nivåer inom denna skala (Granberg 2014).

### **2.1.2 Kvalitativ abduktiv ansats**

Val av forskningsmetod har i denna studie gjorts utifrån uppsatsens syfte samt utifrån det miljöpedagogiska perspektivet. Den kvalitativa studien har sin grund i konstruktionismen som tidigare nämnt bygger på individens roll vid skapandet av dess sociala verklighet. För att förstå denna komplexa konstruktion anses den kvalitativa forskningen vara av stor betydelse (Bryman 2011). Kontextdidaktiken<sup>1</sup> med fokus på hur individen förstår och utnyttjar de förutsättningar som miljön ger åt lärande påverkar också val av forskningsmetod (Ohlsson & Döös 1999). Med såväl kontextens som individens perspektiv i åtanke togs därför beslut att genomföra en kvalitativ studie. Denna typ av forskningsprocess används med fördel vid mer djupgående undersökningar likt denna där erfarenheter ska analyseras. Vid insamling av data för en kvalitativ studie anses såväl intervjuer, observationer och dokumentgranskning som relevanta tillvägagångssätt av vilka vi valt att använda oss av intervjuer (Fejes & Thornberg 2016).

Vi har även använt en abduktiv ansats vilket innebär att utgångspunkt tagits i empirin för att därefter växelvis arbeta vidare med såväl teori som empiri (Fejes & Thornberg 2016). Det miljöpedagogiska perspektivet är enligt oss abduktiv till sin karaktär då vi som forskare utgår från en miljö för att därefter analyserar vilka möjligheter och hinder denna har. För att bygga upp en god förståelse kring forskningsfrågorna krävdes det att vi på detta sätt ständigt rörde oss mellan teori och empiri under arbetets gång. Vi är medvetna om att vi besatt en viss förkunskap kring forskningsämnet och att vår tidigare kunskap haft viss påverkan på arbetet.

## ***2.2 Datainsamling***

### **2.2.1 Intervju som datainsamlingsmetod**

Denscombe (2016) hävdar att intervjuer är ett lämpligt tillvägagångssätt för studier som bygger på individers tankar och upplevelser. Enligt honom undersöks även komplexa ämnen med fördel på detta sätt. Då vårt syfte bygger på medarbetarnas erfarenheter togs beslut att använda intervjuer som datainsamlingsmetod. Arbetsplatslärande är enligt oss även ett komplext ämne, som kräver utrymme för tolkning och reflektion. Intervjuer ger således respondenterna möjlighet att utförligt förklara och beskriva sina erfarenheter i

---

<sup>1</sup> Egen översättning av contextual didactics.

förhållande till det ämne som ska studeras (Denscombe 2016). Även Cohen, Manion & Morrison (2011) poängterar att intervjun är användbar vid forskning kring deltagares specifika uppfattningar av omvärlden.

### 2.2.2 Urval

På grund av avdelningarnas mindre storlek samt begränsningar i medarbetarnas tillgänglighet var det inte möjligt att avgränsa studien till en specifik enhet. Val gjordes istället att intervjua två medarbetare från respektive avdelning för att på så sätt skapa en bredd i resultatet. Detta kan relateras till en av Alvessons (2011) huvudprinciper vid valet av intervjupersoner; *representativitet*, där målet är att få en helhetsbild med hjälp av ett varierat urval. Den andra huvudprincipen är *kvalitetsurval* vilket innebär att valet av intervjuperson styrs av bestämda egenskaper som forskaren anser väsentliga för studien. Exempel på sådana egenskaper kan vara att de besitter önskvärd erfarenhet eller att de generellt är öppna och intresserade av studien. Denna typ av urval skulle även kunna kallas för målstyrt- eller strategiskt urval vilket innebär att respondenterna väljs ut då de anses relevanta i förhållande studiens syfte (Bryman, 2011). Vi valde att engagera vår nyckelperson gällande urvalet och på kommande ledningsmöte valde han i samråd med övriga chefer ut de sex medarbetare som skulle delta i intervjuerna. De valde ut tre medarbetare som arbetat på företaget under minst 10 år och tre medarbetare som arbetat på företaget max ett och ett halvt år. Detta gav oss möjlighet att kartlägga uppfattningar kring lärande från både nyanställda och medarbetare som arbetat inom organisationen i många år. Detta ansåg vi vara en god utgångspunkt som gav möjlighet till ett varierat urval och ett bredare perspektiv.

### 2.2.3 Genomförande

Då miljöpedagogiken utgår ifrån såväl individens som kontextens betydelse valde vi att innan respondentintervjuerna med medarbetarna genomföra en informantintervju med fabrikschefen på företaget. Informantintervjun används för att skaffa information om verkligheten och ses som faktagrundade (Esaiasson et al 2017). Ohlsson och Döös (1999) menar att aspekter kring hur företaget organiserar resurser och arbetar för att skapa miljöer som främjar lärande är av avgörande betydelse inom kontextdidaktiken. Informantintervjun hjälpte oss således att kartlägga organisationens förutsättningar medan respondentintervjuerna hjälpte oss att kartlägga individens. Informantintervjun kunde sedan användas som underlag inför respondentintervjuerna eftersom den gett oss en bättre inblick i organisationen.

Intervjuerna som genomfördes var semistrukturerade, även kallat löst strukturerade. Detta innebär att vår intervjuguide var uppdelad i bestämda teman och innehöll specifika grundfrågor som respondenten sedan gavs frihet att prata öppet och flexibelt kring (Denscombe 2016; Alvesson 2011). Då vi ville ta del av medarbetarnas personliga erfarenheter var det viktigt att ge dem möjlighet att prata fritt kring sina upplevelser dock inom ramen för studiens syfte. Intervjuguiden testades även på en försöksperson innan de reella intervjuerna. Att göra en så kallad pilotintervju kan enligt Cohen, Manion & Morrison (2011) ha avgörande betydelse för en studie då intervjufrågornas uppbyggnad och formulering då prövas och kan justeras i förväg.

På företaget tilldelades vi ett konferensrum där vi vid tre separata tillfällen ostört kunde genomföra samtliga intervjuer. Vid första tillfället genomfördes informantintervjun och vid de kommande två tillfällena gjordes respondentintervjuerna. Samtliga intervjuer genomfördes därmed ansikte mot ansikte. Detta anses vara den mest lämpliga intervjuformen vid kvalitativ metod eftersom det vanligtvis genererar till ett mer omfattande resultat (Alvesson 2011). Medarbetarna intervjuades även separat vilket i detta fall ses som en fördel då fokus kan läggas på en respondent åt gången (Denscombe 2016). Vi var båda närvarande vid intervjuerna och hade i förväg delat upp ansvarsområdena. En av oss ansvarade för frågorna medan den andra förde fältanteckningar och skötte ljudinspelning. Ljudinspelningen lagrade det verbala språket medan fältanteckningarna sågs som ett komplement där information kring kontexten och den icke verbala kommunikationen togs tillvara (Denscombe 2016). Vid en kvalitativ studie finns ett intresse att dokumentera såväl vad en person säger som hur denne säger det (Bryman 2011). Genom att använda ljudinspelning och föra fältanteckningar kunde dessa båda aspekter fångas upp.

#### **2.2.4 Databearbetning**

Vid bearbetning av kvalitativdata är det en utmaning att sammanställa materialet på ett sätt som skapar de bästa förutsättningarna för det fortsatta arbetet. Bearbetningen resulterar ofta i ett stort och svårbearbetat material då underlaget i regel är omfattande och analytiskt svårhanterligt (Bryman 2011). Vi inledde vår bearbetningsprocess genom att transkribera vilket innebär att ljudinspelning omarbetas till skrift vilket är en tidskrävande men betydelsefull del av arbetet (Denscombe 2016). Detta gjordes för att inte gå miste om väsentlig information samt för att undvika missförstånd och felcitat.

Efter transkriberingen sammanställdes resultatet på så sätt att innehållet tematiserades utifrån dess huvudsakliga innehåll. Intervjuguiden var uppdelad i några teman som vi inledningsvis kunde utgå ifrån. Det semistrukturerade upplägget medförde emellertid att det vid bearbetningen fick göras ytterligare en tematisering som i större utsträckning speglade de svar respondenterna gav. Denna typ av tematisering kan liknas vid det Fejes och Thornbergs (2016) kallar kategorisering. Genom denna analysmetod kodas data-materialet utifrån likheter och skillnader för att sedan reduceras och struktureras i olika kategorier. Den slutgiltiga tematiseringen speglar de svar och synpunkter som respondenterna lade störst vikt vid under intervjuerna. När resultatet var fastställt väntade ytterligare teoriinsamling, i enlighet med den abduktiva ansatsen, för att vi på så sätt kunna analysera materialet på bästa sätt.

Vid bearbetning av data var såväl ett gott resultat som deltagarnas integritet av vikt för oss. Respondenternas konfidentialitet var något vi ständigt hade i åtanke och denna faktor har alltid vägt tyngst. Därmed har viss gagnelig data valts bort då den enligt oss kunnat härledas till specifika personer.

## 2.3 Kvalitet

### 2.3.1 Pålitlighet, trovärdighet och överförbarhet

För att bedöma kvaliteten av en kvantitativ forskningsstudie används ofta kriterierna; reliabilitet och validitet. Dock är detta begrepp som upplevs svåra att förhålla sig till i kvalitativ forskning där resultatet ofta inte går och mäta (Bryman 2011). För att ge en nyanserad bild refererar såväl Bryman (2011) som Denscombe (2016) till Lincoln och Gubas (1985) resonemang om tillförlitlighet vilket kan ses som den kvalitativa forskningens motsvarighet till validitet och reliabilitet. Tillförlitlighet delas upp i kriterierna trovärdighet, överförbarhet och pålitlighet. Dessa begrepp tar i större utsträckning hänsyn till den sociala verkligheten som bygger på mer än en sanning (Bryman 2011). Vi har därför valt att utgå från dessa kriterier då de i större utsträckning upplevs representativa i förhållande till vårt syfte samt det miljöpedagogiska perspektivet där kontexten och det sociala sammanhanget står i fokus. Då studien tar utgångspunkt i ett flertal individers erfarenheter anser vi att resultatet speglar ett flertal verkligheter och sanningar som inte går att mäta. Nedan diskuteras samtliga kriterier inom begreppet tillförlitlighet i förhållande till varandra.

Kriteriet *pålitlighet* kan ses som en motsvarighet till den kvantitativa forskningens reliabilitet (Bryman 2011). Reliabilitet innebär i vilken utsträckning en studie kan ge samma resultat om den upprepas vid ett annat tillfälle med liknande deltagare och kontext (Cohen, Manion & Morris 2011). Vid denna typ av kvalitativ studie är det emellertid inte aktuellt att praktiskt upprepa samma undersökning och därför är det istället viktigt att möjliggöra för andra att ta del av den utförda forskningsprocessen. Detta görs genom att dokumentera arbetsprocessen och utförligt beskriva den (Bryman 2011) vilket vi lade stor vikt på under metodkapitlet. Under arbetets gång har vi även fört en intern dagbok där samtliga beslut och tillvägagångssätt dokumenterats. Dagboken kunde senare fungera som det Denscombe (2016) kallar beslutslogg, vilken användes som underlag vid det fortsatta arbetet.

Såväl trovärdighet som överförbarhet ses som motsvarigheter till en studies validitet (Bryman 2011). Begreppet validitet kommer ursprungligen från den kvantitativa forskningen men används numera till viss del även inom kvalitativ forskning. Validitet kan kopplas till hurvida en studie med hjälp av valda metoder verkligen undersöker det som ursprungligen ämnade undersökas (Fejes & Thornberg 2016). För att stärka en studies *trovärdighet* är det av stor vikt att följa de forskningsregler som finns samt bekräfta att den data som samlats in tolkats rätt (Bryman 2011). För att skapa trovärdighet och undvika missförstånd försökte vi förhålla oss neutrala under intervjuerna samt upprepa frågor alternativt ställa följdfrågor då vi varit osäkra på om vi tolkat respondenterna rätt. *Överförbarhet* innebär i vilken utsträckning resultatet från studien möjligen skulle kunna göras gällande i en ett annat fall (Bryman 2011; Denscombe 2016). För att andra ska kunna göra denna typ av jämförelse krävs det att studien tillhandahåller läsaren med relevant information kring den aktuella kontexten och studiens deltagare (Denscombe 2016). I såväl avsnitt 1.4 som 2.2.2 beskriver vi därför organisationen och ger grundläggande information kring studiens deltagare.

### 2.3.2 Forskningsetik

Vid såväl insamling av data, bearbetning och publicering av en studie ska samhällsforskaren agera etiskt. Detta innebär att samtliga personer som väljer att delta i undersökningen ska respekteras och inte på något sätt kunna ta skada på grund av sin medverkan. Forskaren ska arbeta på ett ärligt vis samt värna om deltagarnas integritet (Denscombe 2016). Vi har i denna uppsats valt att följa de forskningsetiska principer som framställts av Vetenskapsrådet och gäller för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning. Det är forskarens skyldighet att följa dessa principer som ska skydda de individer som valt att delta i undersökningen. Detta individskydds krav kan delas upp i fyra huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 1996).

*Informationskravet* innebär att forskaren är skyldig att upplysa deltagaren om syftet med studien samt deras roll i förhållande till denna. Innan intervjuerna skulle genomföras valde vi därför att skicka ut skriftlig förhandsinformation (se bilaga 1) kring studien till samtliga deltagare. Här presenterades studiens syfte och vi förklarade att deras deltagande var högst frivilligt. I enlighet med *samtyckeskravet* informerade vi även om att de som deltagare när som helst hade möjlighet att avbryta sin medverkan om så önskades. Förhandsinformationen berörde även *konfidentialitetskravet* vilket innebär att insamlade data skulle behandlas konfidentiellt på så sätt att inga obehöriga skulle kunna ta del av materialet eller på något sätt kunna identifiera enskilda personer. Detta var något vi arbetade med löpande under hela arbetsprocessen. Då det på vissa avdelningar arbetade ett fåtal anställda fick särskild hänsyn tas till att inte redovisa beskrivningar som kunde härledas till en specifik avdelning och därmed person. Slutligen förtydligade informationsbrevet även att vi följde *nyttjandekravet* vilket bygger på att insamlat material endast skulle användas för det ursprungliga syftet. Detta är något vi ständigt haft i åtanke vid bearbetning av insamlad data för att undvika att information framställdes i annat syfte än det vi från början informerat om. Samtlig information som gavs via informationsbrevet upprepades även muntligt i samband med intervjuerna för att försäkra oss om att all information nått fram.

### 2.4 Metoddiskussion

Denna studie är genomförd med en kvalitativ abduktiv ansats där syftet varit att ta del av respondenternas personliga erfarenheter. Den abduktiva ansatsen möjliggjorde en växelverkan mellan teori och empiri vilket vi ansåg fördelaktigt i förhållande till studiens syfte. Detta gav oss möjlighet att skapa en större förståelse för såväl teori som empiri under arbetets gång. Vi är dock medvetna om att vi som studenter efter ett flertal kurser i pedagogik besitter en viss förkunskap och att ämnet till en början inte var helt främmande för oss. Vår uppfattning är dock att samtliga forskare besitter en viss förkunskap kring det ämne de väljer att studera och ser därför inte detta som ett problem i förhållande till den abduktiva forskningsmetoden.

Det informella lärandet är i enlighet med Eraut (2004) ofta implicit vilket kan innebära svårigheter vid studier likt denna. Det faktum att medarbetare ofta inte själva reflekterar över lärandet kan medföra problematik vid intervjuer kring ämnet. Innan arbetets start diskuterade vi därför andra möjliga metodval. Observationer skulle exempelvis ge oss möjlighet att dokumentera aspekter som påverkade det informella lärandet trots att

medarbetarna var omedvetna om det. På grund av begränsad tid ansåg vi emellertid att en intervjustudie var det mest fördelaktiga valet. Genom en välformulerad intervjuguide gavs respondenterna enligt oss möjlighet att öppet prata om sina erfarenheter vilket resulterade i en god bild av arbetsplatsens lärmiljö.

Det är enligt oss viktigt att klargöra aspekter som kan ha haft påverkan på arbetets resultat. Urvalet kring intervjupersonerna är en sådan aspekt som vi reflekterat kring under arbetets gång. Som tidigare nämnt hade hälften av intervjupersonerna arbetat på företaget i minst tio år medan andra hälften hade arbetat där högst ett och ett halvt år. Detta innebar en stor spridning och variation gällande anställningstid. De som arbetat på företaget en kortare tid hade i förhållande till vissa frågor inte tillräcklig insyn i verksamheten för att ge en ärlig bild av organisationen som helhet. Samtidigt kunde de nyanställda skildra perspektiv som andra medarbetare inte längre reflekterade över. Svaren kunde således variera beroende på anställningstid och det var därför viktigt för oss att presentera de olika uppfattningar som uppdagades under intervjuerna.

Det faktum att respondenterna arbetade på tre olika avdelningar kan också ha haft en påverkan på resultatet. Medarbetarna hade bland annat inte samma närmaste chef utan tre olika. Chefen kan ha en avgörande roll gällande medarbetarnas förutsättningar för lärande och eventuellt hade det uppkommit fler gemensamma komponenter om respondenterna haft en gemensam chef. Det hade också varit lättare att jämföra svaren om samtliga respondenter utgick från samma avdelning, chef, rutiner och arbete. Därmed var vi noga med att, likt ovan, presentera deras olika uppfattningar och på så sätt tillföra ett mervärde åt studien.

### 3. Teori

*Följande teoriavsnitt inleds med en kritisk granskning av såväl litteratursökning som insamlade källor. Därefter ges definitioner av begrepp som ligger till grund för de valda teorierna. De teorier som sedan presenteras har samlats in med hänsyn till rapportens syfte och frågeställning.*

#### 3.1 Sökning, urval och källor

Vi började vår arbetsprocess med att söka upp tidigare uppsatser som skrivit om liknande ämne för att på så vis få en överskådlig bild av vilken litteratur de valt att använda sig av. Genom att söka ytterligare information främst via bibliotekskatalogen "Lovisa" och söktjänsten "LUBsearch" kompletterades de lämpliga källor vi hittade genom tidigare uppsatser. Vid sökning använde vi oss av såväl svenska som engelska ord för att öka antalet träffar. Exempel på sökord vi använt är arbetsplatslärande, workplace learning, lärmiljö, informellt lärande, informal learning och kollektivt lärande. Vi var konsekventa med att samtliga artiklar vi använde var markerade med "peer reviewed" för att på så sätt säkerställa dess kvalitet och uppsatsens trovärdighet.

För att uppnå högre kvalitet på arbetets innehåll valde vi även att i så hög grad som möjligt använda oss av primärkällor vilket också stärker uppsatsens trovärdighet (Thurén 2005). Detta resulterade emellertid i en del litteratur med hög ålder. Genom att ha granskat en stor mängd litteratur och vetenskapliga artiklar är dock vår uppfattning att teorier från pionjärer såsom Piaget, Dewey, Kolbs och Ellström är fortsatt återkommande och relevanta i dagens forskning. Litteraturens ålder är därmed inget vi upplever ha påverkat uppsatsens kvalitet negativt.

Ellström får förhållandevis stort utrymme i vår teoridel vilket vi ansåg svårfrånkomligt. Vi bedömde att litteraturen kring lärande överlag var något mättad då mycket litteratur refererade tillbaka till just Ellström och Kolbs samt klassiker som Piaget och Dewey. Därmed gjordes val att gå tillbaka och använda dessa forskarens grundkällor och bygga stora delar av uppsatsens innehåll på deras etablerade teorier. Vi har emellertid även varvat och kompletterat innehållet med senare forskning och andra källor för att få ett rikare innehåll.

Precis som arbetet i sin helhet utgår teoriavsnittet ifrån ett miljöpedagogiskt perspektiv på lärande vilket också har påverkat vilka teorier vi valt att använda oss utav. Det var för oss viktigt att teoriavsnittet hade en röd tråd som allt igenom speglade det miljöpedagogiska perspektivet. Detta resulterade i att somliga författare och forskare valdes bort då de skildrade lärande utifrån ett annat pedagogiskt perspektiv. Ett exempel på detta är forskaren Knud Illeris som vi inledningsvis använde oss utav men som senare valdes bort då vi ansåg att hans synvinkel gav en motsägelsefull bild av uppsatsens innehåll. Således har det miljöpedagogiska perspektivet haft stor betydelse för teoriavsnittets innehåll. Val av annat perspektiv hade på så sätt resulterat i en teoridel som till viss del byggde på andra forskares teorier.



### **3.2 Definition av teoretiska begrepp**

Nedan följer definitioner av centrala begrepp som vi löpande kommer använda oss av i denna uppsats. Det är utifrån dessa definitioner vi valt att bygga uppsatsens innehåll.

#### **3.2.1 Definition av lärande**

Lärande är ett begrepp vilket kan definieras på många olika vis och dess innebörd har dessutom förändrats under tid. Lärande kopplas inte längre enbart till något som sker under skoltiden utan ses som en process vilken pågår under hela livet (Ellström 1992). Trots varierande definitioner är ett flertal forskare överens om att lärandet påverkas av såväl individen som den sociala kontexten (Dewey 1938; Ellström 1992; Granberg 1996; Wilhelmson & Döös 2001).

Ellström (1992) beskriver lärandet som en relativt varaktig förändring som sker hos en individ i dess samspel med omgivningen. Även Wilhelmson & Döös (2001) lägger stor vikt vid det lärande som sker genom kommunikation och interaktion människor emellan. De menar att detta gemensamma lärande bidrar till ett mervärde för såväl individen som gruppen. En liknande redogörelse ges av Dewey (1938) som också för ett resonemang kring interaktionens betydelse för lärandeprocessen "The principle that development of experience comes about through interaction means that education is essentially a social process" (Dewey 1938, s.65). Granberg (1996) beskriver lärandeprocessen utifrån det miljöpedagogiska och konstruktivistiska perspektivet. Även han skildrar lärandet som en aktiv process där individen själv skapar sin kunskap genom interaktion med sin omgivning. Utifrån fyra olika aspekter klargör han för grundpelarna i detta perspektivets syn på lärande. Han pratar om *öppna system* vilket innebär att individen alltid är en del av sin omgivning och aldrig kan ses som isolerad från kontexten. I denna omgivning sker *perceptionsprocesser* där individen aktivt tar in och bearbetar kunskap. *Tankeprocesser* innebär hur individen i sin tur resonerar, reflekterar och analyserar kring det som sker i omgivningen. För att individer dessutom ska kunna lära av varandra, kollektivt, blir den *verbala kommunikationen* avgörande för dess utfall. Denna studie utgår från ett miljöpedagogiskt perspektiv på lärande där hänsyn, likt ovan, tas till såväl individen som kontexten.

#### **3.2.2 Definition av kompetens**

Kompetens är ett komplext begrepp och har sedan dess uppkomst på 80-talet haft ett flertal betydelser. Ord såsom exempelvis utbildning, erfarenhet, behörighet samt personliga egenskaper är komponenter som kom att ingå i begreppet (Granberg 2014). Flertalet forskare redogör för ordets mångsidighet och beskriver litteraturens svårighet med att definiera dess innebörd. Idag är emellertid många överens om att begreppet både syftar till en individs erfarenheter och kunskaper i relation till en specifik kontext (Ellström 1992; Ohlsson 2011; Ohlsson, Döös & Granberg 2011).

Ellström definierar kompetens enligt följande

Med kompetens avses en individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna eller andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt utvidga det tolknings- handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder. (Ellström 1992, s.21)

Med andra ord innebär kompetens att individen kan identifiera och tyda en uppgift, bestämma hur uppgiften ska lösas samt i slutändan bedöma dess resultat. Granberg (2005) menar på liknande vis att kompetens relateras till den enskilda individens kunskapsutveckling och att denna är kopplad till en specifik uppgift och kontext. Kompetens betraktas därmed alltid i förhållande till någonting och kan inte beskrivas som en allmän färdighet.

Även Ohlsson, Döös och Granberg (2011) beskriver en individs handlingsförmåga i relation till den kontext handlingen utförs i. De menar emellertid att kompetens inte enbart är knutet till den specifika kontexten eftersom den kan omfatta flera egenskaper, som ibland används på samma gång. En individs kompetens skapas således inte vid ett enda tillfälle utan vidareutvecklas så snart den ursprungliga kompetensen används. Ohlsson (2011) menar att lärande är det förlopp där kompetens utvecklas. Via såväl individuella som kollektiva lärprocesser sker därmed en vidareutveckling av både enskild och kollektiv kompetens.

### **3.2.3 Definition av informellt lärande och formell utbildning**

Det lärande som sker på arbetsplatsen kan delas upp i två olika kategorier; formell utbildning eller informellt lärande. Den formella utbildningen är planerad och organiserad medan det informella lärandet sker löpande i den dagliga verksamheten (Ellström 1992, Eraut 2007; Le Clus 2011; Kock & Ellström 2011).

Den formella utbildningen används lämpligast när medarbetarna ska lära något utifrån ett specifikt syfte. Dessa utbildningar bör planeras in vid tidpunkter som är lämpliga för medarbetarna på så sätt att de är mottagliga för informationen. Trots att dessa kriterier uppfylls krävs det dock fortfarande ytterligare arbetsplatsinläring innan denna kunskap kan användas på effektivt vis (Eraut 2007). På grund av den formella utbildningens begränsningar har det informella lärandet kommit att bli allt mer populärt inom vuxnas utbildning. Detta lärande är mer flexibilitet och skapar större frihet för medarbetarna. Denna typ av lärande sker i mer varierad utformning och dess syfte är inte förutbestämt i samma utsträckning som vid den formella utbildningen (Eraut 2004). Informellt lärande är således ofta oplanerat, självstyrkt och uppstår i vardagliga situationer på arbetsplatsen samt bygger på konversation, interaktion och teamwork (Le Clus 2011). På grund av dess vardagliga karaktär upplevs den ofta som implicit. Lärandet tas därför förgivet eller avvisas som egentligt lärande. Detta skapar problem vid forskning av dess möjligheter och hinder eftersom respondenterna i stor utsträckning är ovetande om dess existens, uppfatta kunskapen som underförstådd eller som en del av deras allmänna kapacitet (Eraut 2004).

Forskning visar på vikten av integrerade kompetensutvecklingsstrategier som bygger på en kombination av såväl formell utbildning som informellt lärande. Detta visar sig ha positiva effekt för såväl medarbetarnas lärande som organisationens utveckling. Det är därför viktigt att organisationer idag investerar i formella utbildningar samtidigt som de arbetar med att utveckla arbetsplatsens möjligheter till stimulerande arbetsuppgifter och lärande i och genom det dagliga arbetet (Kock & Ellström 2011).

### 3.3 *Lära för anpassning eller utveckling*

Individens lärande påverkas av i vilken grad de vid en uppgift ges möjlighet att utveckla de kunskaper de redan besitter. Beroende på detta utvidgar de sitt kunnande eller håller kvar vid tidigare handlingsmönster (Piaget 1968; Ellström 1992, 1996, 2005; Ellström & Ellström 2008).

Piagets (1968) kunskapsteori bygger på en samverkan mellan såväl inre psykologiska faktorer som yttre miljöfaktorer. Han förklarar lärande utifrån begreppen *assimilation* och *ackommodation* där individen ständigt strävar efter en jämvikt mellan dessa två. För att en individ ska förstå sin omgivning måste enligt honom ny kunskap stämma in med den gamla. Detta kan göras på två olika vis och genererar således till två olika typer av lärande. Genom *assimilation* kan en individ integrerar nya erfarenheter med tidigare kunskap utan att dess kognitiva scheman behöver förändras. Om dessa scheman däremot behöver omstruktureras för att ny erfarenhet ska passa in sker istället *ackommodation*. Kunskapsutveckling uppstår med andra ord endast vid *ackommodation* där individen får chans att utmana och konstruera om tidigare kunskapsscheman.

Även Ellström (1992; 2005) delar upp lärandet i två olika nivåer utifrån det förhållande som finns mellan den som lär och den som lärandet sker i under lärandet. När lärandet sker i en kontext där kunskaper, mål och övriga förutsättningar ses som givna sker enligt honom ett anpassningsinriktat lärande. I dessa fall varken krävs det eller finns möjlighet till att kritiskt granska eller förändra utfallet. Detta perspektiv på lärande kan även benämnas som reproduktivt lärande och kräver att individer kan anpassa sig samt behärska givna omständigheter. Lärandet är vid dessa tillfällen rutinbaserat och regler följs för att bemästras återkommande uppgifter och situationer. När handlandet sker på rutin förenklas hanteringen av vanligt förekommande fel och problem vilket medför en känsla av trygghet hos de anställda. Uppstår det däremot okänd problematik finns ett behov av att kunna bortse från rutiner och tidigare handlingsmönster. Detta kan leda till problem på arbetsplatser där det reproduktiva lärandet dominerar. Medarbetarna kan då ha svårt för att såväl upptäcka som hanteras med förändring. Det är vanligt att medarbetare i sådana situationer inte vill genomgå förändringsprocesser, misstolkar dem eller håller fast vid de invanda arbetsrutinerna. Detta är särskilt vanligt på arbetsplatser där de tidigare arbetsmetoderna har bidragit till goda resultat.

Om arbetet istället sker i en kontext där individen förväntas ifrågasätta nuvarande kunskaper, mål och förutsättningar samt pröva andra inställningar främjas ett utvecklingsinriktat lärande (Ellström 1992). Detta lärande kännetecknas av att individen kritiskt reflekterar kring sina arbetsuppgifter och testar nya handlingsalternativ. Medarbetarna har vid dessa tillfällen inga problem med att ändra sitt arbetssätt och är öppna för förändring. För att främja utvecklingsinriktade lärandet krävs det att rutinbaserade handlingsmönster ifrågasätts vilket genererar till nya perspektiv gällande problemlösning och bemötande av komplexa situationer (Ellström 2005).

Det utvecklingsinriktade lärandet kan även benämnas som den högre ordningens lärande, produktivt lärande samt kreativt lärande medan anpassningsinriktat lärande kan benämnas som den lägre ordningens lärande och reproduktivt lärande. Dessa två perspektiv besitter, likt ovan, märkbara skiljelinjer och grova karaktärsdrag vilket genererar till normativa beskrivningar. För att få en mer nyanserad bild av lärandet och dess förut-

sättningar är det därför av vikt att analysera fenomenet utifrån fler perspektiv (Ellström 1992). I teorin beskrivs de båda perspektiven som ytterligheter medan många lärmiljöer i praktiken består av en blandad form. En arbetsplats bör ståva efter en lärmiljö som kan erbjuda denna växling mellan anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande (Ellström & Ellström 2008). Ett arbete som bygger på en kombination av dessa, det vill säga en balans mellan rutin och reflektion, skapar de bästa förutsättningarna för lärande i organisationen. Det är således viktigt att medarbetarna både får hantera välkända rutinmässiga uppgifter samt får ta del av nya och okända problemsituationer (Ellström 1996).

### 3.4 Arbetets utformning och innehåll

Ett flertal forskare poängterar att arbetets karaktär och utformning har betydelse för medarbetarnas lärandepotential (Eraut 2004; Ellström 1992; Jeon & Kim 2012; Davidsson & Svedin 2004). Nedan beskrivs hur handlingsutrymmet och uppgifters innehåll påverkar medarbetarnas utveckling och lärande.

#### 3.4.1 Handlingsutrymme

Vid analys av det anpassningsinriktade och utvecklingsinriktade lärande är det av vikt att även ta hänsyn till aspekten handlingsutrymme. Handlingsutrymmet utgörs av den grad medarbetaren har möjlighet att påverka sin omgivning genom sitt handlande (Ellström 1992; Davidsson & Svedin 2004). Handlingsutrymmet i arbetet påverkas av i vilken mån uppgift/mål, arbetsmetod samt resultat är förutbestämt eller öppet för tolkning. Graden av frihet i arbetet resulterar på så vis i olika nivåer av lärande (Ellström 1992).

Tabell 1: Fyra typer av lärande som funktion av det handlingsutrymme som finns i lärandesituationen (Ellström 1992, s.71)

Aspekter av Lärandesituation	Reproduktivt lärande	Produktivt lärande		Kreativt lärande
		Regelstyrt	Målstyrt	
Uppgift/mål	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Given	Ej given	Ej given	Ej Given

Är såväl uppgift/mål, metod och resultat redan förbestämt i arbetet så finns det enbart möjlighet för den lägsta ordningens lärande, anpassningsinriktat lärande, reproduktivt lärande. Vid detta lärande finns det inte utrymme för medarbetaren att göra några egna tolkningar eller val under arbetets gång. För att uppnå utvecklingsinriktat, kreativt lärande, krävs det emellertid att individen själv får kartlägga samtliga aspekter, det vill säga både uppgiften, metoden och resultatet. Detta innebär att medarbetaren får bestämma uppgiftens innebörd, hur arbetssättet ska utformas och slutligen även värdera dess resultat. Mellan det reproduktiva och kreativa lärandet återfinns det produktiva

lärandet som kan delas upp i regelstyrt och målstyrt lärande. Handlingsutrymmet i dessa typer av lärande är varken totalt givna eller totalt öppna. Om uppgiften och metoden är förutbestämd uppstår det regelstyrda lärandet vilket innebär att individens arbete styrs och begränsas av regler, policys eller bestämda tillvägagångssätt. Trots detta finns det utrymme för individen att i slutändan bedöma arbetets resultat. I de fall endast uppgiften är given uppstår målstyrt lärande och individen kan själv bestämma arbetsmetod samt bedöma resultatet dock är själva målet med arbetet redan förutbestämt (Ellström 1992).

Davidsson och Svedin (2004) beskriver handlingsutrymmets betydelse för det utvecklingsinriktade lärandet. Deras resonemang utgår från två aspekter; om organisation är integrerad/öppen eller traditionell samt huruvida arbetsuppgifternas grad av utmaning är hög eller låg. För att skapa de bästa förutsättningarna för lärande menar de att arbetsuppgifterna ska medföra en hög grad av utmaning samtidigt som medarbetarna ska besitta ett handlingsutrymme som ger dem möjlighet att själva ansvara och lösa dessa problem. De belyser även att öppna organisationer där medarbetarna kan vara delaktiga vid diverse problemlösning genererar lärande i högre grad än i slutna/traditionella organisationer.

### **3.4.2 Grad av utmaning**

Precis som Davidsson och Svedin (2004) påpekar många andra forskare att uppgiftens utformning och dess grad av utmaning är något som har stor betydelse för individers lärande (Ellström 1992; Eraut 2004; Skule 2004; Jeon & Kim 2012).

Jeon & Kim (2012) beskriver uppgiftens betydelse för lärandets utfall utifrån tre punkter: tillfredsställelse med uppgiften, frekvensen av nya uppgifter och användbarheten av de kunskaper som förvärfvas genom uppgiften. De menar även att en alltför hög grad av rutinartat arbete har negativ effekt på lärandet och att arbetet istället bör ge medarbetarna möjlighet att testa nya uppgifter och utmanas i sitt arbete. Uppgiftens grad av komplexitet är ytterligare en aspekt som Ellström (1992) redogör för. En uppgift bör följaktligen vara komplex i den mån att medarbetaren känner sig utmanad i sitt arbete. Allt för enkla och monotona arbetsuppgifterna genererar till enformighet, ointresse och brist på utveckling. Eraut (2004) framhåller att utmanande uppgifter inte bara motivera och stärker medarbetarnas självförtroende utan samtidigt har en främjande effekt för lärande i arbetet.

Skule (2004) beskriver hur arbetsuppgifter som omfattar professionella kontakter ofta innebär utmaningar som har positiv inverkan på de anställdas utveckling. Att som medarbetare ha möjlighet att delta i professionella forum utanför företaget, nätverka, gå på mässor och konferenser leder till god kontakt med kunder och leverantörer vilket i sin tur främjar lärande. Även Eraut (2004) talar om hur arbetet med kunder och klienter kan främja det informella lärandet. Denna kontakt kan generera till kunskap om själva kunden samtidigt som de funderingar och problem som uppstår i förhållande till kunden ger möjligheter till nytt lärande. De idéer och diskussioner som uppkommer i samråd med kunden utvecklar på så sätt medarbetarnas kunskaper samt erfarenheter.

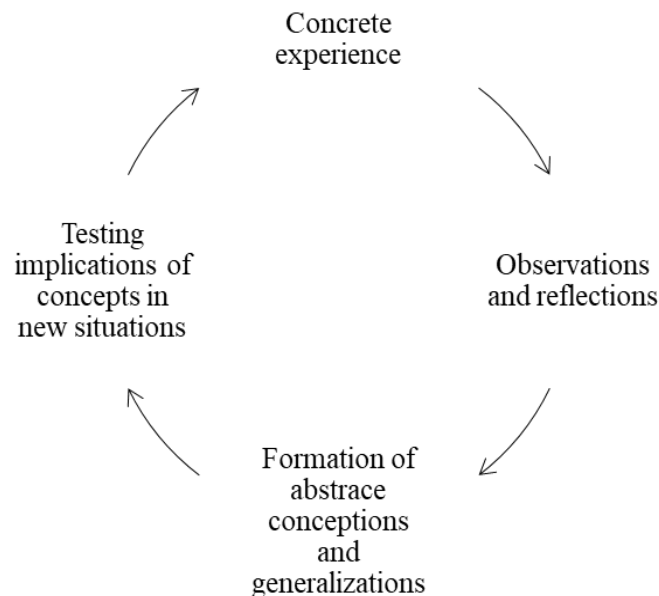
### 3.5 Lära i en social kontext

Nedan beskrivs förutsättningarna för erfarenhetsbaserat- och kollektivt lärande. Det redogörs även för hur den individuella och kollektiva förståelsen samverkar och står i relation till varandra.

#### 3.5.1 Erfarenhetsbaserat lärande

Lärande som sker via erfarenheter är centralt i såväl Kolbs (1984) som Deweys<sup>2</sup> (1999) resonemang kring lärandet. Enligt dem lär individer på bästa sätt genom de handlingar och erfarenheter som uppstår i samspel med omgivningen. De lägger således stor vikt på det lärande som sker på arbetsplatsen i relation till det dagliga arbetet.

Kolb (1984) ser lärprocessen som en interaktion av såväl erfarenheter, uppfattningar, kognitiva processer och beteenden. Han beskriver lärande utifrån en cykel med fyra steg. Utifrån denna modell ligger konkreta och direkta erfarenheter som grund för observation och reflektion. De observationer som görs kan sedan sammanställas till teorier som aktivt kan testas i kommande situationer. Konkreta erfarenheter som sker "här och nu" kan på detta sätt användas senare i abstrakta arbetssituationer. När individer delar en erfarenhet sker det ett större utbyte än om en enskild individ endast berättar om en erfarenhet för en annan. När individer delar en erfarenhet kan de nämligen dela den på två plan, både konkret och abstrakt.



Figur 2: The Lewinian Experiential Learning Model (Kolbs 1984, s.21)

Erfarenhetens betydelse har som tidigare nämnt även en central roll i Deweys (1999) lärandeteorier. Enligt honom krävs det reflektion och förståelse för att det ska uppstå erfarenhet. En aktiv handling kan således resultera i en förändring men inte till lärande.

---

<sup>2</sup> För Deweys originalresonemang se *Democracy and education* 1916.

För att denna handling ska resultera i erfarenhet krävs det reflektion och förståelse för dess konsekvenser. Det är först när denna reflektion sker som individer lär sig och kan berikas med nya erfarenheter. Individers handlande kan resultera i såväl positiva och negativa utfall men så länge individen inte förstår dessa konsekvenser i förhållande till handlingen sker det heller inget lärande. "Att lära av erfarenhet är att göra kopplingar framåt och bakåt mellan det som vi gör och det som vi till följd därav lider eller glädjas åt" (Dewey 1999, s.184). För att erfarenhetsbaserat lärande ska ske krävs det en situation där man måste frångå såväl det rutinartade- som det slumpmässiga handlandet. Det är med andra ord vid oförutsägbara händelser och problem med koppling till det vanliga arbetet som skapar denna "sanna respons".

### **3.5.2 Kollektivt lärande**

Betydelsen av att ge individer möjlighet att lära tillsammans är något som blivit allt mer omtalat de senaste åren. På grund av dess många fördelar redogör flera forskare för de förutsättningar som krävs för att skapa en miljö som främjar denna typ av lärande (Döös 2005; Eraut 2004; Granberg & Ohlsson 2005; Dewey 1999; Ohlsson 2016).

Kollektivt lärande är ett lärande som inom svensk arbetslivspedagogik sker genom interaktion och kommunikation mellan individer inom till exempel team eller andra grupper (Döös 2005). Gruppaktiviteter som innefattar samarbete, delade utmaningar och gemensamma mål är av stor betydelse för att främja lärandet på en arbetsplats. När medarbetare får arbeta jämsides med varandra kan de lyssna, observera och ta del av varandras olika perspektiv och på så sätt lära i den dagliga verksamheten (Eraut 2004). Då individer har varierande utgångspunkter och olika erfarenheter utför de också arbetsuppgifter och tar sig an situationer på olika sätt. Genom diskussion kan gruppen dra nytta av dessa varierade uppfattningar och skapa en gemensam kompetens och lärandeprocess. Det är viktigt att ge medarbetarna möjlighet att vid problem samtala och reflektera över olika typer av handlingsalternativ för att de på så sätt tillsammans kunna skapa nya strategier i arbetet (Granberg & Ohlsson 2005). Det kollektiva lärande ger därmed gruppmedlemmarna ny förståelse för arbetet och en gemensam handlingsberedskap som gynnar såväl gruppen som arbetsplatsen i sig (Döös 2005).

För att denna typen av utbyte ska vara möjlig måste interaktionerna enligt Döös (2005) ske på en gemensam handlingsarena. Gemensam handlingsarena innebär en plats där medarbetarna kan ta del av varandras arbetsmetoder, strategier och resultat. Dewey (1999) talar på liknande vis om en grupps gemensamma referensram vilken bygger på gemensamma mål, föreställningar, önskningar och kunskap. Han beskriver hur denna gemensamma förståelse är beroende av kommunikation.

Sådana saker kan inte överlämnas från en person till en annan som tegelstenar; man kan inte dela dem som man delar en paj genom att skära upp den i fysiska delar. Kommunikation som säkrar deltagandet i en gemensam förståelse består i att den befäster likartade emotionella och intellektuella dispositioner - till exempel hur man svarar på förväntningar och krav (Dewey 1999, s.38).

### **3.5.3 Gemensam reflektion och förståelse**

Den gemensamma reflektionen är en avgörande process inom det kollektiva lärandet. Det individuella lärandet är en förutsättning för det kollektiva lärandet och de båda står i

relation till varandra. Det är omfattningen av gemensam reflektion som avgör i vilken utsträckning det individuella lärandet genererar till kollektivt lärande. Reflektionerna kan ske genom direkt kommunikation och diskussion eller genom att medarbetarna tar del av varandras arbete på annat sätt som till exempel genom att observera varandras handlingar (Ohlsson 2016). Dessa reflektioner syftar inte i huvudsak till de traditionella möten som äger rum för planering och beslutsfattande utan snarare till de samtal som uppstår angående arbetet i den dagliga verksamheten. Det är därför viktigt att det finns utrymme för medarbetarna att i sådana situationer reflektera, ifrågasätta och diskutera med varandra. På så vis skapas det en förståelse för den komplexitet vardagsarbetet kan innebära. Diskussion kring de egna arbetsuppgifterna kan även synliggöra kunskap som annars är implicit. Detta erfarenhetsutbyte underlättar det proaktiva arbetet samtidigt som det genererar positiva effekter för det pågående arbete (Granberg & Ohlsson 2005).

Ohlsson (2016) beskriver tre grundläggande handlingsdimensioner som påverkar relationen individuellt kontra kollektivt lärande. Den *första dimensionen* är kopplad till hur individen utför handlingar i sitt vardagliga arbete. Dessa handlingar styrs av individens avsikter samt av den specifika situationen, kontexten. Individens avsikter att utföra en viss uppgift i förhållande till kontexten kan som tidigare nämnt bero mycket på dess lärdomar från tidigare erfarenheter. Den *andra handlingsdimensionen* avser i vilken utsträckning individerna i ett arbetslag väljer att offentliggöra eller håller sina tankar och handlingar för sig själva. I vilken grad medlemmarna delar med sig av sina erfarenheter har stor betydelse för vilka möjligheter det finns för kollektivt lärande. Den *tredje handlingsdimensionen* redogör slutligen för i vilken omfattning förståelse förflyttas från det individuella till det kollektiva. När samtliga medlemmar i en grupp delar förståelse uppstår ett samspel där arbetslaget kan skapa nya handlingsstrategier utifrån de gemensamma reflektionerna. Denna gemensamma förståelse är dock temporär och det krävs fortsatt reflektion och ifrågasättande för att underhålla den. Annars riskeras den gemensamma förståelsen att gå förlorad eller inte hänga med i den fortsatta utvecklingen. För att generera ett kollektivt lärande som bygger på delad förståelse krävs det därmed gemensam reflektion samt möjlighet att observera varandra under arbetets gång.

### ***3.6 De organisatoriska förutsättningarna för lärande***

Möjligheterna till arbetsplatslärande påverkas av diverse olika organisatoriska förutsättningar. Exempel på sådana faktorer är ett företags mål, ledning och ledarskap. Nedan beskrivs hur dessa faktorer både kan främja och hämma lärmiljön på en arbetsplats.

#### **3.6.1 Målen**

En organisations mål har stor betydelse för medarbetarnas möjlighet till lärande. Detta gäller såväl målens utformning, innehåll och på vilket vis de förmedlas ut till de anställda (Ellström 1992; Locke & Latham 2006).

Klara och tydliga mål anses ha stor betydelse för den lärande organisationen. Det är även nödvändigt att medarbetarna uppfattar målen på samma sätt, har förståelse för dem, har möjlighet att påverka dem samt tillsammans känner ett driv för att uppnå dem. Tydliga mål främjar till viss del ett anpassningsinriktat lärande då handlandet styrs av väl utformade riktlinjer. Emellertid kan allt för starka och dominerande mål ha en negativ påverkan på organisationen och leda till kontraproduktivitet. Om medarbetarna inte



har utrymme att ifrågasätta eller utvärdera målen kan det utvecklingsinriktade lärandet bli begränsat. Konkreta och tydliga mål ska således kombineras med utrymme för medarbetarna att löpande reflektera och analysera dessa (Ellström 1992).

Locke och Latham (2006) menar att högt satta mål leder till större ansträngning och engagemang hos medarbetarna än mål som är lagom svåra, lätta eller vaga. Att uppnå högt satta mål som kräver stor ansträngning genererar större tillfredsställelse för den anställda jämfört med lättuppnåeliga. Känslan av att lyckas i sitt arbete genererar till att medarbetaren utvecklas och lättare tar sig an utmaningar i arbetet. För att skapa denna känsla krävs det att medarbetarna får möjlighet att fullfölja och uppnå mål som är viktiga och meningsfulla för företaget. Att sätta upp höga mål är därmed mer effektivt än att uppmana personer till att ”göra sitt bästa” vilket är en allt för vag och abstrakt riktlinje. Höga och klara mål ger medarbetarna en tydligare bild av vad som bör uppnås och vad som förväntas av dem. De menar dock att det finns en del förutsättningar för att de höga målen ska generera goda resultat. Det krävs att det är mål som individen faktiskt kan uppnå samt att målen inte är motsägelsefulla i förhållande till andra mål. Medarbetarnas deltagande vid målformulering är också av stor vikt för att främja lärande på arbetsplatsen. De menar att gemensam utformning av mål bland annat underlättar medarbetarnas arbetsprocess då de varit delaktiga redan vid målsättningen. Detta medför att arbetet får en större mening för medarbetarna samtidigt som det individuella engagemanget blir större då de fått vara med att påverka.

### **3.6.2 Ledning och ledarskap**

För att främja en god lärmiljö på arbetsplatsen är det viktigt att företagets ledning ger stöd åt lärandet och på så sätt uppmuntrar arbetstagarna till fortsatt lärande och utveckling (Skule 2004; Yukl 2013).

I förhållande till lärande ses det som positivt med en hög exponering av krav från såväl företaget, kunder, chefer, och kollegor. Organisationer som ger belöning för god arbetsinsats i form av befordran, högre lön eller tilldelning av nya intressanta uppgifter har också en benägenhet att i högre grad främja lärandet hos de anställda. Det är även viktigt att ledaren ger medarbetarna feedback och möjligheter att lära genom att se direkta resultat i arbetet (Skule 2004). Genom att ge medarbetarna möjlighet att påverka olika beslut i organisationen ges också större möjligheter till lärande. Yukl (2013) talar om ett deltagande ledarskap och klargör för fyra möjliga fördelar med denna typen av ledarskap; högre kvalitet på beslut, större acceptans av beslut, mer tillfredsställelse vid en beslutsprocess och en större utveckling av deltagande kompetens. Den förstnämnda innebär kortfattat att kvalitén på ett beslut oftast ökar när ledaren samarbetar med de anställda och de tillsammans löser problem och kommer fram till lämpliga beslut. De personer som fått vara med och påverkat beslut kan i högre grad även identifiera sig med besluten och känna större förståelse för dem. Delaktigheten innebär också att de anställda känner sig mer tillfreds över beslutet, får en känsla av ökad värdighet och känner sig mer respekterade i företaget. Huruvida de haft stor eller liten påverkan är inte särskilt relevant utan det viktigaste är att de fått lov att förmedla sin åsikt. Anställda som fått lov att vara delaktiga i en beslutsprocess får samtidigt ökat självförtroende vid situationer där beslut ska fattas. Detta leder i sin tur till att de i framtiden får lättare upp-daga problem och därefter fatta relevanta beslut kring dessa.

## 4. Resultat & analys

*I detta avsnitt presenteras resultatet av vår insamlade data som vi genom analys valt att integrera med de teorier som tidigare redogjorts för. Under varje rubrik och tema redovisas det centrala innehållet från intervjuerna med koppling till de teoretiska utgångspunkter som studien bygger på. Fokus för analysen är studiens forskningsfrågor.*

### 4.1 Lära för anpassning eller utveckling

Under denna rubrik redogörs det för medarbetarnas möjligheter till såväl anpassnings- som utvecklingsinriktat lärande. Slutligen beskrivs även möjligheterna till formell utbildning på företaget med koppling till de teoretiska aspekterna.

Att verksamhetsfaktorerna inom läkemedelsbranschen hade stor inverkan på arbetets utformning var något som tidigt uppdagades. Samtliga respondenter menade att arbetet innebar höga krav på kvalitet, noggrannhet och omfattande dokumentation. Läkemedelsbranschen präglas av diverse lagar, regler och instruktioner som styr verksamheten och de anställdas arbete. Medarbetarna följer specifika kvalitetssystem och vid störning måste det genomföras en avvikelshantering som innebär en noggrann dokumentation av händelsen. Dokumentationsplikens betydelse är något som flertalet redogör för. Då de arbetar med läkemedel ska allt dokumenteras, lagras och göras tillgängligt för framtiden om något fel skulle uppstå gällande produkten. En respondent berättar att viss dokumentation måste vara tillgänglig i femton år beroende på hur lång livstid produkten i slutändan har. Samtliga respondenter är överens om att branschens regler och rutiner påverkar deras möjligheter till lärande och utveckling samtidigt som de förstår vikten och nödvändigheten av dessa. Att ändra rutiner och tillvägagångssätt ses även som en omfattande och tidskrävande process som inte alltid är möjlig att genomföra. Ett konkret exempel gällande rutinernas påverkan på arbetet kom upp under intervjuerna:

Det bromsar oss en hel del. Det tar längre tid att få igenom förslag och visst man förstår ju samtidigt varför det är så men det kan vara frustrerande också när man vet hur enkelt det är att ändra något egentligen.

Rutinernas påverkan på arbetet kan kopplas till Ellströms (1992; 1996; 2005) teori kring anpassningsinriktat lärande som sker i en kontext där förutsättningar, kunskaper och mål från början är givna. Denna typ av kontext stämmer på många vis överens med den beskrivning medarbetarna ger av arbetsplatsen. Enligt Ellström (1992; 2005) begränsar rutinerna individernas möjligheter att kritiskt granska och förändra utfallet av deras arbete. Detta är något som upplevs skapa frustration bland flertalet respondenter. En medarbetare beskriver sitt arbete som byråkratiskt och något tungrott då allt ska säkerställas och dubbelkollas samtidigt som alla led blir kontrollerade. Respondenterna menar emellertid att det är nödvändigt att följa rutinerna även om de medför ett arbetssätt som inte alltid upplevs som det smidigaste. Detta arbetssätt kan baseras på Piaget (1968) resonemang begränsa medarbetarnas möjligheter till så kallat ackommodation, kunskapsutveckling, då det inte finns utrymme att utmana och omkonstruera tidigare kunskaps-scheman. Då arbetet ofta ska utföras på ett förutbestämt sätt kan medarbetarna inte

pröva nya handlingsalternativ vilket påverkar deras möjligheter till lärande och utveckling.

#### **4.1.1 Formell utbildning och återkoppling**

Förutsättningarna till formell utbildning såsom kurser och föreläsningar är enligt respondenterna mycket goda. Företaget har som mål att varje anställd ska ha 48 utbildningstimmar per år. Att investera i formell utbildning i kombination med det informella lärandet på arbetsplatsen är något som enligt Kock och Ellström (2011) har positiv effekt på medarbetarnas samt organisationens utveckling. De erbjudna kurstimmar är dock något som somliga väljer att inte utnyttja samtidigt som vissa avdelningar redan överskridit dem. De anställda anser även att återkopplingen och uppföljningen efter kurserna borde vara bättre. Flera respondenter anser att denna återkoppling är bristfälligt eller inte alls förekommande. En medarbetare menar att kurserna i sig är bra men inte alltid relevanta då kollegorna trots den nya kunskapen väljer att arbeta enligt tidigare arbets sätt. Ellström (2005) påpekar att motstånd till förändringsprocesser likt detta ofta förekommer på företag som präglas av ett reproduktivt, anpassningsinriktat, lärande och att de anställda då gärna håller fast vid invanda arbetsrutiner. En annan medarbetare framför att de sällan vet vad andra som varit på kurs lärt sig vilket härleds till dålig återkoppling. Missnöjet uttrycks bland annat: *“Det är lite dålig återkoppling kan jag tycka. Du åker på kurs för att chefen godkänt det och det ska ge oss något, men uppföljningen är dålig, det skulle jag säga”*. Eraut (2007) menar att formell utbildning kräver ytterligare arbetsplatsinläring för att kunskapen ska kunna användas på ett effektivt sätt. På grund av den bristande återkopplingen utnyttjas därför inte den formella utbildningen som sker genom företaget på ett föredömligt vis. De många utbildningstimmarerna faller platt då varken medarbetare eller organisationen i sig får dra nytta av det kunskapsförvärv som skett.

## **4.2 Arbetets utformning och innehåll**

Arbetsuppgifternas avgörande betydelse för medarbetarnas möjligheter till lärande och utveckling är tydligt framträdande i såväl teoriavsnittet som i vår insamlade data. I följande avsnitt integreras dessa båda och analyseras utifrån studiens forskningsfrågor.

### **4.2.1 Grad av utmaning**

Förekomsten av rutinartade- och icke rutinartade arbetsuppgifter varierar något från avdelning till avdelning men även från person till person. Exempel på rutinartade arbetsuppgifter inom företaget är att registrering av kundorderna, frisläppning (slutkontroll) och inställning av maskiner. En av medarbetarna beskriver sina rutinbaserade arbetsuppgifter som slentrianmässiga, repetitiva samt återkommande och menar att dessa utgör en majoritet av dennes arbetstid. Denna uppfattning delas av ytterligare en medarbetare som också för fram att dennes huvudsysselsättning till största del är rutinmässig. En annan respondent berättar att cirka 50% av arbetsvecka ägnas åt rutinmässiga arbetsuppgifter och beskriver en av dessa arbetsuppgifter på följande sätt:

[...] den arbetsuppgiften jag hållit på med längst så den sitter liksom i ryggmärgen. Jag behöver inte ha en instruktion framme som säger steg ett gör detta, steg två gör detta utan det går per automatik liksom. Väck mig mitt i natten så kan jag göra det.

Det faktum att flera medarbetare upplever att deras arbete i hög grad utgörs av rutinbaserat arbete kan innebära problematik gällande organisationens förutsättningar för lärande. Eftersom rutinartade arbetsuppgifter inte utmanar medarbetarna i deras arbete kan de enligt Jeon och Kim (2012) och Davidsson och Svedin (2004) ha en negativ effekt på lärandet om de förekommer allt för frekvent. Enligt dem bör arbetsuppgifter därför i hög grad medföra utmaningar för de anställda. Även Ellström (1992) menar att en arbetsuppgift bör vara komplex i den mån att medarbetarna känner sig utmanade i sitt arbete annars är risken stor att arbetet upplevs enformigt och ointressant.

De icke-rutinartade arbetet inom företaget utgörs enligt intervjuerna av till exempel kundrelaterade uppgifter, avvikelshantering och förbättringsarbete. En medarbetare uppger till skillnad från respondenterna ovan att dessa typer av arbetsuppgifter är mer förekommande än de rutinmässiga arbetsuppgifterna. Dennes arbete utgörs till stor del av förbättringsarbete vilket innebär utveckling av företaget, dess arbetssätt och rutiner. Ytterligare en respondent menar att de icke rutinmässiga arbetsuppgifterna överväger och att dennes arbete till stor del utgörs av kundkontakt i olika former. Förekomsten av kundkontakt är något som flera respondenter för fram som vanligt förekommande. Det beskrivs hur detta sker dagligen via såväl mail som telefon. Det framkommer tydligt i intervjuerna att de arbetsuppgifter som innebar kundkontakt var givande och utvecklande för medarbetarna vilket styrks av både Skules (2004) och Erauts (2004) resonemang kring kundkontakt. De båda för fram hur denna typ av arbete främjar det informella lärandet i arbetet. Respondenterna beskriver hur de problem eller frågor som uppstår i kontakt med kunderna ofta är oförutsägbara och kräver att information söks på olika håll samtidigt som tidigare erfarenheter kan användas. Detta stämmer överens med Erauts (2004) beskrivning kring hur kundkontakt bidrar till idéer och diskussioner som möjliggör lärande och utveckling i arbetet.

Trots att de icke-rutinartade arbetsuppgifter skiljer sig åt från gång till gång beskriver flera respondenter dem som rutinartade i grunden. I citatet nedan skildrar respondenten en icke rutinartad arbetsuppgift på följande vis:

[...] det är väl kundklagomålshantering. Det är ju rutinartat på det sättet att det är samma steg hela tiden som ska följas men det är ju nya case hela tiden eller oftast. Är det ett case som du inte har hanterat innan då får du uppfinna hjulet från början annars kan man ofta ta hjulet från ett annat case och säga 'Det här har gått fel'.

Även avvikelshantering beskrivs av en medarbetare som ett icke-rutinartat arbete som trots allt grundar sig i rutiner. Avvikelsehanteringar kan se olika ut beroende på vilket fel som uppstått. Det resulterar ofta i ett möte där någon representant från varje avdelning närvarar. De är oförutsägbara och kan hända när som helst. Mötena ser olika ut men de är ändå återkommande. Upplägget är detsamma men leder till olika typer av diskussioner där avvikelsen analyseras för att förstå dess orsak, kunna förbättra och undvika att det händer igen. Dessa typer av arbetsuppgifter medför en högre komplexitet än de enbart rutinartade uppgifterna. En högre komplexitet ökar enligt Eraut (2004) möjligheterna till lärande samt motiverar och stärker medarbetarnas självförtroende. Under intervjuerna var detta något som tydligt kunde urskiljas då många kände en större entusiasm inför sådana typer av arbetsuppgifter.

En stor majoritet av intervjupersonerna upplever att deras arbetsuppgifter inte är eller kommer vara tillräckligt utmanande i längden och att detta påverkar deras möjligheter till lärande och utveckling. Jeon och Kim (2012) beskriver uppgiftens betydelse för lärandet utifrån tre punkter som kan sättas i relation till respondenternas upplevelser. Dessa tre punkter utgörs av: tillfredsställelse med uppgiften, frekvens av nya uppgifter och användbarheten av de kunskaper som förvärvas genom uppgiften. De som arbetat inom företaget i många år delar uppfattningen om att de inte längre har någon större möjlighet att utvecklas genom sina nuvarande arbetsuppgifter: *"Nej det är ju det som gör att man lite känner att man vill göra något annat, att det finns inte mycket mer nytt för mig att lära mig. När man varit här så länge så känner man till och kan det mesta liksom"*. På liknande vis upplever flera respondenter att de inte känner en tillräcklig tillfredsställelse med sina arbetsuppgifter samt att de inte längre förvärvar några nya kunskaper då arbetsuppgifterna är desamma. De som arbetat inom företaget en kortare tid upplever på samma sätt att de i längden inte ser sina arbetsuppgifter som tillräckligt utmanande och utvecklande: *"Ja än så länge men jag är ju fortfarande rätt ny, men på lite sikt kanske inte om man fortsätter med samma uppgifter"*. För att skapa goda förutsättningar för lärande krävs det enligt både Jeon och Kim (2012) och Davidsson och Svedin (2004) att medarbetarna får testa nya arbetsuppgifter och utmanas i sitt arbete vilket flera respondenter upplever sig sakna.

#### **4.2.2 Handlingsutrymme**

Som tidigare nämnt styrs medarbetarnas arbete av strikta rutiner och regler vilket även påverkar deras handlingsutrymme. I vilken mån de begränsas av rutinerna kan dock variera beroende på avdelning, uppgift och befattning. Medarbetarna är mer begränsade vid utförandet av de rutinmässiga arbetsuppgifterna än vid de icke-rutinmässiga arbetsuppgifterna där de har större handlingsfrihet inom vissa ramar. Som tidigare nämnt styrs dock många av de icke-rutinmässiga arbetsuppgifterna av rutiner i grunden.

I förhållande till Ellströms (1992) modell kring handlingsutrymmet kan såväl uppgift/mål och resultat ses som givna och förutbestämda i förhållande till respondenternas arbete. Medarbetarna kan inte i någon högre grad påverka dessa aspekter då branschen kräver särskilda tillvägagångssätt. Det förs även fram att det är chefen eller projektledaren som lägger upp tidsramar och budgetar. En medarbetare uttrycker sig på följande vis kring de begränsade möjligheterna att påverka hur arbetet ska genomföras: *"[...] vi styrs ganska mycket av rutiner och instruktioner så det kan inte gå hur vilt till som helst"*. Trots att resultatet eller slutprodukten redan är förutbestämd råder det dock en gemensam uppfattning om att de som medarbetare kan påverka kvaliteten på slutresultatet beroende på deras noggrannhet och effektivitet.

Tabell 2: Fyra typer av lärande som funktion av det handlingsutrymme som finns i lärandesituationen (Ellström 1992, s.71)

Aspekter av Lärandesituation	Reproduktivt lärande	Produktivt lärande		Kreativt lärande
		Regelstyrt	Målstyrt	
Uppgift/mål	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Given	Ej given	Ej given	Ej Given

Flertalet av medarbetarna beskriver därmed ett lärande som i hög grad stämmer överens med det reproduktivt, anpassningsinriktat, lärande. Enligt Ellström (1992) ger denna typ av lärande inte något större utrymme åt egna tolkningar eller val under arbetets gång. Ellström och Ellström (2008) beskriver att de flesta arbetsplatser emellertid skiftar mellan ett anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande vilket samtliga respondenter också påvisar i förhållande till deras arbetsplats. Typen av lärande skiljer sig som tidigare nämnt något åt från avdelning till avdelning, person till person men även från uppgift till uppgift. Det reproduktiva lärandet är dock den typ av lärande som framställs som mest frekvent även om de båda är förekommande.

Bortsett från de rent operativa delarna som synliggörs i Ellströms (1992) modell har de anställda däremot andra möjligheter gällande handlingsutrymme. Samtliga respondenter är till exempel överens om att det finns ett stort handlingsutrymme gällande planering och organisering av det egna arbetet. Cheferna ger dem möjlighet att arbeta självständigt, ta eget ansvar samt lägga upp arbetet på egen hand. Medarbetarna har utifrån dessa aspekter möjlighet att forma det dagliga arbetet vilket i enlighet med Davidsson & Svedins (2004) främjar möjligheterna till lärande och utveckling. Davidsson & Svedins (2004) förespråkar nämligen en integrerad och öppen organisation som ger medarbetarna ett handlingsutrymme där de kan ta eget ansvar samt vara delaktiga i den dagliga problemlösningen. De anser emellertid att detta ansvar ska kombineras med utmanande arbetsuppgifter

### ***4.3 Lära i en social kontext***

Vi har i följande avsnitt valt att först presentera och analysera det erfarenhetsbaserade lärandet med fokus på individen för att sedan övergå till kollektivet och dess gemensamma lärande. Det individuella lärandet krävs för att uppnå det kollektiva och därmed beskrivs den individuella reflektionen innan den kollektiva.

#### **4.3.1 Erfarenhetsbaserat lärande**

Arbetsrutinerna på företaget går att hitta i organisationens datasystem som heter Framework. Här kan de anställda gå in och läsa beskrivningar kring olika arbetsprocesser. Respondenterna beskriver hur de genom olika sökord kan finna de rutiner och till-

vägagångssätt som behövs för att utföra arbetet. I enlighet med Ellström (1992; 2005) skapar rutinerna en känsla av trygghet då de hjälper medarbetarna att handskas med vanligt förekommande arbetsuppgifter. I stor utsträckning utför därför medarbetarna sitt arbete genom det Ellström (1992; 1996; 2005) kallar anpassningsinriktat lärande eftersom de är tvungna att anpassa sig efter riktlinjerna och följa de givna rutinerna.

Flera av medarbetarna upplever dock datasystemet som otillräckligt. De anser att det brister i såväl uppbyggnad som innehåll. Arbetsrutinerna upplevs även svåra att ta till sig enbart genom självständig läsning och det önskas mer vägledning. Detta påvisas tydligt i intervjuerna *“Vi har ju framework [...] där finns nästan allting men det saknas fortfarande rätt mycket. Det finns flera olika processer som inte finns med”* och *“[...] det finns ju ett system där man kan gå in och läsa beskrivningar och det är ju bra som ett stöd men jag tycker att det är rätt bra att ha någon som visar en de första gångerna”*. Det framgår även tydligt att samtliga respondenter upplever sig lära bäst genom att någon kollega demonstrerar och förklarar följt av att de själva får pröva sig fram. Denna typ av lärande kan relateras till Kolbs (1984) resonemang kring erfarenhetsbaserat lärande. Hans modell tar utgångspunkt i konkreta och direkta erfarenheter som ger möjlighet till observation och reflektion. Arbetet som sker i enlighet med företagets datasystem ger dock inte utrymme till detta lärande eftersom medarbetarna i stor utsträckning själva förväntas lära rutinerna genom de skrivna anvisningarna. Citatet nedan speglar flertalet av medarbetarnas uppfattningar:

Jag vill ju säga att jag lär mig bäst om det är någon som går igenom det med mig, hur jag ska göra och kanske sitter med mig med den här arbetsuppgiften [...] de två första gångerna kanske och sedan att man får testa själv men att man har den här personen som bollplank.

Enligt Kolbs (1984) modell kan observationer som på detta sätt istället sker genom direkta erfarenheter sammanställas till teorier eller generaliseringar vilka kan testas i kommande situationer. Erfarenheter som sker “här och nu” kan således användas senare i mer abstrakta arbetssituationer. Medarbetarna är överens om att detta lärande, som sker i samband med det dagliga arbetet och i samspel med kollegorna, är att föredra.

Det framkommer att flera respondenter delar uppfattningen om att det är viktigt att förstå de bakomliggande faktorerna och följderna av sitt arbete. En respondent uttrycker ett önskemål om att mer frekvent besöka produktionen då detta leder till ökad kunskap om organisationen och dess olika arbetsprocesser. Även andra respondenter beskriver det som lärorikt att som tjänsteman besöka produktionen för att skapa en djupare förståelse för arbetet och för de eventuella problem som kan uppstå under arbetets gång. Detta genererar således till en bättre helhetsbild av arbetet från början till slut. Dewey (1999) poängterar att reflektion och förståelse är grundpelare för det erfarenhetsbaserade lärandet. Enligt honom kräver en handling förståelse om den ska resultera i lärande. Genom att följa flödet kan det skapas goda förutsättningar för lärande eftersom det blir tydligt hur ens arbetsuppgifter påverkar de andra leden i processen.

Att individuellt reflektera över sitt arbete och sina arbetsuppgifter är något som en majoritet av medarbetarna belyser som viktigt. Några menar att denna reflektion borde vara en naturlig del i deras dagliga arbete och arbetsbeskrivning. Att skapa utrymme för reflektion är emellertid något som flertalet menar ligger på deras eget ansvar. Det uppmuntras inte till eller skapas något specifikt utrymme för den egna reflektionen utan det

är snarare något som de anställda själva får skapa tid till. Några medarbetare menar att de reflekterar mycket efter avslutad arbetsdag. Två exempel på detta ges här: *”Där det krävs reflekterar man. Jag som person reflekterar över arbetsdagen efteråt”* och *”Jag bearbetar arbetsdagen efter jobbet. Ligger och tänker på situationer när man ska sova eller så”*. Andra påpekar att de reflekterar mer löpande under dagen och att det är viktigt att ständigt reflektera kring de beslut och processer som genomförs i arbetet. Detta uttrycks bland annat såhär: *”Man tänker ju efter alltid, varför man gör så här och kunna implementera saker från A till B. Man lyfter upp när man ser förbättringsmöjligheter på olika sätt. Det är viktigt att göra tycker jag”*. För att skapa det Dewey (1999) kallar *”sanna respons”* mellan handling och lärande krävs det i likhet med ovanstående citat en koppling framåt och bakåt där reflektionen medför en förståelse för konsekvenserna av handlandet. Att produktionen och kontor är stationerad i nära anslutning till varandra möjliggör därmed bättre förutsättningar till det erfarenhetsbaserade lärandet eftersom det underlättar individernas förståelse för arbetets alla led.

### 4.3.2 Kollektivt lärande

Samtliga respondenter anser att samarbetet och utbytet kollegor emellan fungerar bra och att de är måna om att hjälpa varandra. I vilken utsträckning samarbetet sker mellan avdelningarna kan variera men samarbetet inom de separata arbetsgrupperna upplevs välfungerande. Majoriteten av personalen sitter i kontorslandskap eller delar kontor med en annan anställd. Det råder dock delade meningar huruvida detta är önskvärt eller inte. De som delar kontor med varandra arbetar även på samma avdelning vilket i viss mån upplevs underlätta deras arbete. När medarbetare får arbeta jämsides kan de enligt Eraut (2004) lyssna, observera och diskutera vilket främja möjligheterna till kollektivt lärande. De som trivs med delat kontor menar i likhet med Eraut (2004) att det främjar ett bättre samarbete samt underlättar vid frågor och funderingar kring arbetet:

Det är rätt bra, det är enklare, annars hade vi fått springa till varandra. Vi har vissa maskiner där kunder delar maskiner, då måste vi snacka ihop oss, vad ska vi prioritera? [...] jag tycker att det är bra man kan diskutera med varandra.

Granberg och Ohlsson (2005) beskriver hur en gemensam diskussion likt den ovan nämnt kan resultera i skapandet av en gemensam kompetens och lärandeprocess. De drar på så vis nytta av varandra, kan diskutera olika handlingsalternativ och skapa gemensamma lösningar. Det delade kontoret kan även liknas vid det Döös (2005) benämner som gemensam handlingsarena vilken ger möjlighet till detta utbyte. Genom att arbeta i nära anslutning till varandra kan de anställda därmed ta del av varandras arbetsstrategier och på så sätt bidra till varandras utveckling. Andra respondenter menar dock att det delade kontoret genererar i ineffektivitet och stör arbetet vilket leder till en sämre arbetsmiljö

Om du bara ska sitta där och lösa småproblem så är det jättebra. Negativt när du verkligen vill få någonting gjort, blir inte effektivt. Man blir bara störd, folk går igenom kontoret, mycket snickersnack.



### 4.3.3 Gemensam reflektion och förståelse

Företaget arbetar med stort fokus på Lean<sup>3</sup> och använder sig av så kallade leantavlor samt leangrupper/förbättringsgrupper för att utveckla företaget och dess processer. Dessa möten sker kontinuerligt och utgår ofta ifrån specifika tavlor som hänger längs korridorer och inne på kontor. Alla medarbetare, såväl tjänstemän som kollektivanställda, är med i någon specifik förbättringsgrupp. Flera av respondenterna framför att dessa möten ger dem som medarbetare möjlighet att tillsammans reflektera, diskutera, ge input, komma med förslag och idéer. Detta beskrivs i följande citat

[...] de här Leangrupporna som vi har, där alla får komma till tals och förklara sina förbättringsförslag. Sen gör man ju en bedömning om det är lönt att gå vidare med det eller ej men där får alla komma till tals så att alla små förbättringar blir genomförda.

Enligt Ohlsson (2016) är det omfattningen av gemensam reflektion som avgör i vilken mån det individuella lärandet leder till gemensamt lärande. Därmed blir dessa leangrupper ett avgörande moment gällande organisationens möjligheter till kollektivt lärande. Det genomförs även andra typer av möten kontinuerligt i verksamheten såsom pulsmöten, avdelningsmöte, veckomöte och avvikelsemöte med fokus på störningar och förbättringar. Flera respondenter påpekar att det vid samtliga tillfällen ges utrymme åt reflektion och att lyfta tankar och funderingar kring arbetet. Dewey (1999) menar att det krävs gemensamma mål, föreställningar, önsksningar och kunskap för att en arbetsgrupp ska kunna skapa en gemensam referensram. Under dessa möten upplever medarbetarna att dessa typer av aspekter får möjlighet att komma fram. Leanverksamheten är implementerad i hela företaget vilket resulterar i samma grundläggande föreställningar kring hur arbetet ska genomföras och varför. Utifrån denna plattform skapas en förståelse kring vilka förväntningar och krav såväl medarbetarna som företaget har på arbetet. Granberg och Ohlsson (2005) påpekar dock att den gemensamma reflektionen i huvudsak inte syftar till bestämda möten likt dessa utan snarare till reflektion som sker spontant i den dagliga verksamheten. Det öppna kontorslandskapet ger enligt flera respondenter möjlighet till denna spontana reflektion vilken i enlighet med Granberg och Ohlsson (2005) underlättar arbetet och leder till diverse positiva effekter.

Utifrån Ohlssons (2016) handlingsdimensioner som förklarar relationen mellan individuellt kontra kollektivt lärande är det ytterst personligt hur långt medarbetarna når i denna process. Ohlsson (2016) menar att individens handlingar i hög grad styrs av tidigare erfarenheter och lärdomar. De som arbetat på företaget under kortare tid reflekterar mer över sitt arbete och sina arbetsuppgifter än de som arbetat på företaget under en längre tid. Det kan påverka deras handlingar, sätt att genomföra samt se på arbetsuppgifterna. Detta har även betydelse för den andra handlingsdimensionen angående i vilken mån individen väljer att dela med sig av sina tankar och funderingar. Leanmötena är därför, som tidigare nämnt, till stor hjälp eftersom de ger medarbetarna utrymme att ta del av varandras synpunkter och på så vis även utmana sina egna tankebanor. Genom att sätta igång denna utbytesprocess gynnas nästa handlingsdimension gällande i vilken grad den individuella förståelsen förflyttas till kollektivet. I desto högre grad medarbetarna väljer att dela med sig av sina erfarenheter desto större blir det kollektiva lärandet.

---

<sup>3</sup> Lägga till beskrivning av Lean

Förutsättningarna till gemensam förståelse inom företaget kan därmed anses vara goda eftersom det finns en arena som i stor utsträckning möjliggör detta utbyte. Det är också en fördel att mötena hålls kontinuerligt på arbetsplatsen eftersom Ohlsson (2016) poängterar att den gemensamma förståelsen är temporär och behöver underhållas.

## ***4.5 De organisatoriska förutsättningarna***

Nedan beskrivs de organisatoriska förutsättningar som under intervjuerna ansågs centrala för medarbetarnas lärande och utveckling. Det redogörs för respondenternas uppfattning av de organisatoriska målen samt de mindre avdelningsmålen för att sedan övergå till vilken inverkan ledning och ledarskap tycks ha på medarbetarnas lärande.

### **4.5.1 Målen**

Samtliga respondenter upplever att de organisatoriska målen främst förmedlas under månadsmötena där information kring nyckeltal och grundpelare förs fram. De har alla emellertid svårt för att kortfattat beskriva eller återge dessa. Att ha klara och tydliga mål är något som Ellström (1992) samt Locke och Latham (2006) för fram som betydelsefullt. För att skapa goda förutsättningar för lärande är detta enligt dem avgörande. Enligt Ellströms (1992) är det dessutom viktigt att medarbetarna har samma uppfattning kring målen och deras betydelse. Detta är dock faktorer som upplevs bristande i organisationen. Några medarbetare hade önskat att företaget bröt ner målen och strategierna för att på så sätt skapa en större förståelse kring dem. En respondent påpekar att målen inte är så tydliga och att detta kan bero på att högsta ledningen sitter på annan ort. En annan tror att cheferna har en vision om att de är bra på att förmedla målen men att det i verkligheten inte fungerar så bra. Det faktum att respondenterna uppger en bild av att målen som oklara och vaga kan enligt Locke och Latham (2006) sänka medarbetarnas engagemang och leda till lägre ansträngning. Det är enligt dem viktigt att medarbetarna kan känna att de fullföljer och uppnår organisationens mål samt att dessa har upplevts utmanande. Detta blir dock svåruppnåeligt då många av respondenterna inte har en tydlig bild av varken målen eller dess innebörd.

Respondenterna upplever sig inte kunna påverka företagets övergripande mål vilket kan leda till negativa effekter. Ellström (1992) samt Locke och Latham (2006) är överens om att målen inte ska vara allt för dominerande eftersom medarbetarna ska ha möjlighet att påverka och gemensamt utforma dessa. Om utrymme åt delaktighet inte skapas påverkas lärandet negativt och det utvecklingsinriktade lärandet blir begränsat. Flera medarbetare menar dock att de kan påverka de mindre avdelningsmålen. Locke och Latham (2006) poängterar vikten av att medarbetarna får vara delaktiga vid målformulering för att på så sätt underlätta arbetsprocessen och skapa större mening och engagemang bland de anställda. Mötena vid förbättringstavlorna genererar enligt respondenterna till ett forum där åsikter eller synpunkter kring avdelningens mål eller strategier kan föras fram. Således uppfattar medarbetarna att målen på avdelningsnivå är mer begripliga och konkreta i förhållande till de övergripande organisatoriska målen där de inte upplevs ha något större inflytande.

## 4.5.2 Ledning och ledarskap

Flera respondenter berättar att det minst en gång om året hålls medarbetarsamtal och att de då får återkoppling och respons från sin närmsta chef. Även de dagliga avdelningsmötena ger medarbetarna chans att ta del av de resultat som löpande uppnås på avdelningen. Detta genererar i sin tur en bättre inblick och förståelse för arbetsprocessen. Skule (2004) beskriver på liknande vis hur såväl feedback som möjligheten att lära genom att se direkta resultat i arbetet är av avgörande betydelse för medarbetarnas lärande och utveckling.

Flera respondenter upplever att de blir integrerade i beslutsfattande och att cheferna är öppna och lyssnar vid nya förslag. Detta kan härledas till Yukls (2013) resonemang kring det deltagande ledarskapet. Han poängterar vikten av att de anställda deltar vid beslut då detta underlättar förståelsen och acceptansen kring det som bestäms. Yukl (2013) menar att såväl kvalitén på besluten som medarbetarnas tillfredsställelse ökar ifall de får vara delaktiga. Det framkom under flertalet intervjuer att respondenterna ansåg att möjligheterna till delaktighet var stora. En respondent uttryckte sin glädje över att ha påverkat och fått igenom många av sina förändringsförslag i organisationen samtidigt som flera andra påpekade att deras chef var lyhörd för deras tankar och idéer. En respondent beskriver hur delaktighet och tilldelning av nya intressanta uppgifter i likhet med Skule (2004) främjar hans utveckling i arbetet

Vi har börjat jobba med vår största kund för nån månad sen, det har utvecklats en del, de träffar vi en del. Nu ska vi ha en presentation på torsdag som jag håller i. Blir integrerad, då tycker de att de funkade och då lär man sig av det.

På grund av de rutiner, lagar och riktlinjer som präglar företagsbranschen utsätts de anställda för en hög exponering av krav från såväl chefen, kunder och företaget i sig. Skule (2004) menar att höga krav likt dessa kan främja lärandet i en organisation. Dock framgår det att arbetsbelastningen och kraven upplevs olika från avdelning till avdelning. En respondent upplever att arbetsbördan och ansvaret som nyanställd var för hög. Flertalet av respondenterna uttrycker viss problematik gällande företagets personalomsättning och upplever att detta påverkar möjligheterna till lärande och utveckling. En respondent menar att det borde få ta längre tid att lära sig och att det går för fort när ny personal börjar arbeta. Ofta tas beslutet om att anställa ny personal för sent och det lyfts önskemål om att ha bättre framförhållning. Som nämnt ovan förespråkar Skule (2004) höga krav dock är förutsättningarna för de nyanställda inte optimala i förhållande till de omfattande kraven. Samtidigt tycks vissa avdelningar vara överbelastade vilket påverkar både medarbetarnas inställning och möjlighet till lärande.

## 5. Diskussion

*Detta kapitel kommer behandla uppsatsen två frågeställningar: "Vilka förutsättningarna för lärande erfar medarbetarna att det finns på arbetsplatsen?" och "Hur erfar medarbetarna att dessa förutsättningar påverkar deras utveckling?". Det kommer även redogöras för vilka praktiska konsekvenser resultatet kan innebära för organisationen och avslutningsvis ges det förslag på vidare forskning.*

Utifrån det miljöpedagogiska perspektivet har förutsättningarna för lärande analyserats med hänsyn till både individen och kontexten där dess samspel har avgörande betydelse. Genom det resultat som sammanställts och analyserats kan slutsats dras att förutsättningarna till lärande på arbetsplatsen möter såväl hinder som möjligheter. Arbetsplatsen ger både möjlighet till det Ellström (1992) kallar utvecklings- och anpassningsinriktat lärande. Det förekommer både rutinartade och icke-rutinartade arbetsuppgifter dock medför verksamhetens omfattande regler och riktlinjer att flera arbetsuppgifter i hög grad är rutinartade. Dessa omfattande rutiner begränsar individens handlingsutrymme gällande det operativa arbetet då de i enlighet med Ellströms (1992) modell inte i någon större utsträckning ges möjlighet att påverka arbetets uppgifter/mål, metod och resultat. Regler, rutiner och riktlinjer begränsar och bromsar således medarbetarna i deras utveckling och hämmar möjligheterna till det utvecklingsinriktade lärandet. Arbetsprocesser är ofta redan förutbestämda och möjligheterna till att prova nya handlingsalternativ, vilket enligt Piaget (1968) är nödvändigt för kunskapsutveckling, är begränsade. En majoritet av medarbetarna upplever att deras arbetsuppgifter inte är eller kommer vara tillräckligt utmanande i längden vilket vi tror beror på den höga graden av standardisering. Detta kan enligt oss leda till negativa konsekvenser för organisationen i form av att de anställda söker sig till andra arbetsplatser som erbjuder mer utmanande arbetsuppgifter.

Å andra sidan har medarbetarna ett större handlingsutrymme gällande det icke operativa arbetet. Det faktum att medarbetarna ges möjlighet att ta ansvar, planera och organisera sitt eget arbete gynnar enligt Davidsson & Svedin (2004) deras möjligheter till lärande. Kundkontakt, förändringsarbete och avvikelsehantering är andra exempel på arbetsuppgifter som ger medarbetarna möjlighet till utvecklingsinriktat lärande. Detta är arbetsuppgifter vars utformning i enlighet med såväl Ellströms (1992), Erauts (2004) och Skules (2004) bidrar till utmaningar, problemlösning och högre grad komplexitet. De höga kraven som följer med läkemedelsbranschen medför emellertid inte enbart begränsningar för lärandet. Det faktum att såväl ledare, ledning och kunder ställer höga krav på medarbetarna leder enligt Skules (2004) resonemang till ett främjande av lärandet. För att samtliga medarbetare ska kunna dra nytta av dessa utvecklingsmöjligheterna som höga krav ger anser vi dock att arbetsbelastningen på vissa avdelningar behöver minska. Vi anser att den nuvarande överbelastningen påverkar de berörda medarbetarnas möjligheter till lärande negativt då tiden inte upplevs räcka till. Den upplevda problematiken kring personalomsättningen är också en faktor som tycks ha negativ påverkan på personalen. Det är enligt oss viktigt att nyanställd personal får de rätta förutsättningarna att komma in i arbetet då detta påverkar deras fortsatta inställning och möjlighet till lärande och utveckling.

Samtliga medarbetare förespråkar ett erfarenhetsbaserat lärande för att på så sätt skapa förståelse för arbetet och utveckla sina kunskaper. Den egna reflektionen är baserat på Kolbs (1984) resonemang en avgörande aspekt gällande det erfarenhetsbaserade lärandet vilket även flera medarbetare belyser som viktigt. Det skapas dock inte något specifikt utrymme för den egna reflektionen utan detta är något som de anställda själva får avsätta tid åt. Majoriteten av medarbetarna delar kontor vilket emellertid ger dem goda möjligheter till gemensam reflektion och diskussion. Klimatet på arbetsplatsen upplevs öppet och samtliga respondenter rådfrågar gärna och tar hjälp av varandra under arbetet. De anser att Leansystemet har ett stort inflytande på det dagliga arbetet och förbättringsmötena upplevs väl implementerat i organisationen vilket gagnar det kollektiva lärandet. Samtliga medarbetare är överens om att det vid dessa möten finns utrymme för diskussion, gemensam reflektion och kunskapsutbyte. De olika förbättringsgrupperna, som samtliga medarbetare deltar i, främjar därmed det kollektiva lärandet på arbetsplatsen. Genom den utbytesprocess som här möjliggörs kan medarbetarnas individuella förståelse i enlighet med Ohlssons (2016) resonemang förflyttas till kollektivet.

De organisatoriska målen upplevs av flera medarbetare som otydliga och svårdefinierade vilket kan påverka möjligheterna till lärande och utveckling. Ellström (1992) poängterar att otydliga mål bland annat kan leda till minskat engagemang och bristande förståelse för arbetsprocessen. Medarbetarna har dock en tydligare bild av deras specifika avdelningsmål och anser sig kunna påverka och ha inflytande över dessa. De närmsta cheferna upplevs även vara öppna och lyhörda för eventuella förändringsförslag. Detta som Yukl (2013) kallar deltagande ledarskap tycks genomsyrar hela arbetsplatsen och främjar lärandet, skapar motivation och ger goda möjligheter till utveckling.

Förutsättningarna till formell utbildning genom företaget är goda dock upplevs återkopplingen bristfällig vilket påverkar den fortsatta arbetsplatsinläringen och spridandet av kunskapsförvärvet kolleger emellan. Det läggs stora resurser på utbildning men de resulterar inte i någon större kunskapsutveckling på grund av dålig återkoppling samt bristande intresse. Detta kan enligt oss inte enbart leda till förlorade resurser och kunskaper utan även till en negativ inställning gällande utbildning. Ibland tar individer enligt Granberg (2014) inte till sig de erbjudande som finns i kontexten på grund av negativa erfarenheter. Då kunskapen från utbildningarna inte tillämpas i arbetet är risken stor att medarbetarna inte förstår dess nytta och fördel vilket kan resulterat i en negativ inställning till lärande.

Utifrån studiens resultat är vår uppfattning att det informella lärandet troligtvis sker i en större utsträckning än vad respondenterna själva är medvetna om. I likhet med Eraut (2004) upplever vi att denna typ av lärande i hög grad är implicit och därför svår att studera. Möjligheterna till arbetsplatslärande kan enligt oss främjas genom att informera och utbilda medarbetarna kring vikten av lärande samt om dess förutsättningar och hinder. På detta sätt kan en positiv inställning till utbildning och utveckling stärkas vilket gynnar såväl medarbetarna som organisationen i stort.

## ***5.2 Teoretiskt bidrag och förslag på vidare forskning***

Mycket forskning kring arbetsplatslärande är genomförd i förhållande till en specifik yrkesgrupp eller organisation och så även vår. Denna studie kan således bidra med ytterligare ett perspektiv utifrån en organisation med omfattande standardiseringar, höga krav och strikta rutiner. De resultat och slutsatser som dras i förhållande till vår studie kan med det sagt inte generaliseras eller sägas giltiga i förhållande till andra organisationer. Däremot kan de situationer som tas upp i vår resultat- och analysdel säkerligen liknas vid förhållanden på andra arbetsplatser. Vår förhoppning är därmed att vårt arbete ska visa på fördelarna med arbetsplatslärande samt inspirera till ett arbete som främjar denna typ av utveckling inom diverse organisationer.

Med tanke på den stora betydelse lärande har för dagens arbetsliv anser vi att det finns stort utrymme för vidare forskning och fördjupning i ämnet arbetsplatslärande. För vidare forskning anser vi att det varit av intresse att studera ett företags förbättringsmöjligheter gällande lärande och utveckling för att därefter ge förslag på hur dessa förbättringar skulle kunna implementeras i organisationen. Det hade även varit intressant att genomföra en liknande studie inom ett arbetslag där samtliga medarbetare rapporterade till en och samma chef för att på så sätt mer ingående kunna analysera ledarskapets betydelse för medarbetarnas lärande och utveckling.

## Referenser

- Alvesson, M. (2011). *Intervjuer: genomförande, tolkning och reflexivitet*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Bishop, D. (2017). Context, agency and professional workplace learning: Trainee accountants in large and small practices, *Education & Training* 59, 5, pp. 516–533.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. 7. ed. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge
- Davidsson, B. & Svedin, P-O. (2004). Operatörsarbete och lärande i högautomatiserad produktion. I Ellström, P-E. & Hultman, G. (red.) (2004). *Lärande och förändring i organisationer: om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3., rev. och uppdaterade uppl. Lund: Studentlitteratur
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Döös, M. & Wilhelmson, L. (2005). Kollektivt lärande: Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk forskning i Sverige* 10, 3, pp. 209–226.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace, *Studies in Continuing Education* 26, 2, pp. 247–273.
- Eraut, M. (2007) Learning from other people in the workplace, *Oxford Review of Education* 33, 4, pp. 403–422
- Ellström, P-E. (1992). Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv. 1. uppl. Stockholm: Publica
- Ellström, P-E. (2005). Arbetsplatslärandets janusansikte. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 10, 3, pp. 182–194.
- Ellström, E., Ekholm, B. & Ellström, P-E. (2008). Two types of learning environment: Enabling and constraining a study of care work. *Journal of Workplace Learning* 20, 2, pp. 84–97.

- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Towns, A.E. & Wängnerud, L. (2017). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Femte upplagan Stockholm: Wolters Kluwer
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber
- Granberg, O & Ohlsson, J. (2005). Kollektivt lärande i team: Om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk forskning i Sverige* 10, 3, pp. 227–243.
- Granberg, O. (2014). *Lära eller läras: om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. 3., uppdaterade och omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ohlsson, J. (2016). Teamlärande. I Granberg, O. & Ohlsson, J. (red.) (2016). *Kollektivt lärande i arbetslivet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Janssens, L., Smet, K., Onghena, P. & Kyndt, E. (2017). The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: a study among police inspectors, *International Journal of Training and Development* 21, 2, pp. 92–112.
- Jeon, K. S. & Kim, K.-N. (2012). How do organizational and task factors influence informal learning in the workplace? *Human Resource Development International* 15, 2, pp. 209–226.
- Kock, H. & Ellström, P.-E. (2011). Formal and integrated strategies for competence development in SMEs. *Journal of European Industrial Training* 35, 1, pp. 71–88.
- Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning* 51, 2, pp. 355–373.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2006), New Directions in Goal-Setting Theory, *Current Directions in Psychological Science* 15, 5, pp. 265–268.
- Löfgren Martinsson, M. (2008). *Högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor - om professionalisering och utveckling av anställningsbarhet*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2008
- Malloch, M. (red.), *The SAGE handbook of workplace learning*, SAGE, London, 2010
- Nolato (2016). *Nolato årsredovisning 2016*.  
<https://mb.cision.com/Main/966/2226239/649611.pdf> (Hämtad 2017-09-27)



Ohlsson, J. & Döös, M. (red.) (1999). *Pedagogic interventions as conditions for learning - the relation between theory and practice in some contextual didactic examples*. Stockholm: Stockholm University, Department of Education.

Ohlsson, J., Granberg, O. & Döös, M. (2011), Vad är organisationspedagogik. I Granberg, O. & Ohlsson, J. (red.) (2011). *Organisationspedagogik: en introduktion*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Ohlsson, J. (2011), Organisationspedagogik som interaktiv forskningsprocess. I Granberg, O. & Ohlsson, J. (red.) (2011). *Organisationspedagogik: en introduktion*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Piaget, J. (Svensk utgåva 1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Gleerup

Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development* 8, 1, pp. 8–20.

Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. 2., utök. uppl. Stockholm: Liber

Thurén, T. (2005). *Källkritik*. 2., [rev. och utök.] uppl. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet (1996). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på internet: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) (Hämtad 2017-10-19)

Yukl, G.A. (2013). *Leadership in organizations*. 8. ed., Global ed. Boston: Pearson

# Bilaga 1

## Information inför intervju - Medarbetare på Nolato

Vi är två studenter som läser kandidatprogrammet Personal och Arbetslivsfrågor på Lunds Universitet och ska under denna termin skriva vårt examensarbete inom ämnet arbetslivspedagogik. Vår avsikt är att fördjupa oss i området arbetsplatslärande och analysera detta i förhållande till er arbetsplats. Vi önskar därför genomföra en intervjustudie på Nolato där ni som medarbetare får dela med er av era upplevelser och erfarenheter kring ämnet.

Varje intervju beräknas ta cirka 60 minuter och kommer vid samtycke även att spelas in. Detta görs för att undvika missförstånd samt för att underlätta den fortsatta datahanteringen och kommer efter bearbetning raderas. Er medverkan är av stor vikt för oss och vi är mycket tacksamma för ert deltagande.

Under studien följer vi Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som gäller för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning. Ditt deltagande är därmed frivilligt och du har rätt att när som helst avbryta din medverkan eller avstå från att svara på frågor utan några påföljder. Insamlade data kommer även behandlas konfidentiellt på så sätt att inga obehöriga kommer kunna ta del av uppgifter som på något sätt kan identifiera dig som enskild individ. Det insamlade materialet kommer inte användas till något annat än det ursprungliga syftet och vi vill göra dig uppmärksam på att vårt färdigställda arbete kommer publiceras via Lunds Universitets hemsida.

Tack för din medverkan!

Vid övriga frågor är ni välkomna att kontakta oss.

Med vänliga hälsningar,

Ida-Maria Karlsson  
[idamaria.k.karlsson@hotmail.se](mailto:idamaria.k.karlsson@hotmail.se)

Olivia Smolek  
[Olivia.smolek@hotmail.com](mailto:Olivia.smolek@hotmail.com)

## Bilaga 2

### Intervjuguide för informantintervju

1. Hur förmedlar ni organisationens övergripande mål och strategier?
  - Kan du kortfattat beskriva dessa?
2. I vilken utsträckning ges medarbetarna möjlighet att påverka samt ge input gällande organisationens mål?
  - Ge exempel på sådana situationer?
3. På vilket sätt påverkar er typ av verksamhet/bransch (läkemedel) utformandet av era arbetsuppgifter och rutiner?
4. Vilka möjligheter upplever du att det finns för lärande i er organisation?
5. Vilka utmaningar upplever du att det finns det för lärande i er organisation?
6. I vilken utsträckning lägger ni i ledningen fokus på frågor gällande lärande och utveckling i organisationen?
  - Kan du ge exempel på hur detta görs?
7. Vilka strategier har organisationen för att främja lärande hos medarbetarna?
  - Har ni några specifika tillvägagångssätt och mål för detta?
8. I vilken utsträckning ges medarbetarna möjlighet att själva:
  - Planera och organisera sitt eget arbete?
  - Bestämna hur arbetet ska genomföras?
  - Bestämna hur resultatet ska se ut?
9. I vilken grad ges medarbetarna utrymme att reflektera kring sitt arbete?
  - Hur skapas ni detta utrymme?
10. I vilken utsträckning förekommer det individuellt arbete kontra arbete i grupp?
11. Är samarbete och kunskapsutbyte prioriterat hos er?
  - Hur arbetar ni med detta?
12. Vilka möjligheter finns det att lösa problem kollektivt i organisationen?
  - Hur skapar ni dessa möjligheter?
  - Kan du ge exempel?
13. Finns det något du vill tillägga?

# Bilaga 3

## Intervjuguide för medarbetare

### Inledande frågor

1. Hur länge har du arbetet på Nolato?
2. Vad är din befattning?
3. Hur ser en vanlig arbetsdag ut för dig?
4. Hur trivs du på din arbetsplats?

### Individen

5. Har du en uppfattning om hur du lär dig på bästa sätt i ditt arbete?
  - Kan du ge exempel på några sådan situation?
6. Vad motiverar dig till att utvecklas och lära dig mer på din arbetsplats?
7. Hur upplever du att ditt arbete matchar din kompetens?
  - Till fullo? Tillräckligt utmanande?
8. Anser du det viktigt att reflektera över ditt arbete och dina arbetsuppgifter?
  - I vilken mån gör du detta?
  - Kan du ge exempel på vad det kan leda till?

### Arbetsuppgifternas utformning

9. Kan du beskriva en rutinartad arbetsuppgift i ditt arbete?
  - Hur ofta förekommer dessa?
10. Kan du beskriva en icke rutinartad arbetsuppgift i ditt arbete?
  - Hur ofta förekommer dessa?
11. I vilken grad kan du:
  - Planera och organisera ditt eget arbete?
  - Bestämna hur arbetet ska genomföras?
  - Bestämna hur resultatet ska se ut?
12. Hur ser dina möjligheter ut att:
  - Prova på nya uppgifter i ditt arbete?
  - Utveckla nuvarande uppgifter i ditt arbete?

### Organisationen som kontext

13. Hur väl upplever du att företaget förmedlar organisationens övergripande mål och strategier?
  - Hur görs detta?
  - Kan du kortfattat beskriva dessa?
14. På vilket sätt upplever du att er typ av verksamhet/bransch (läkemedel) påverkar utformandet av era arbetsuppgifter och rutiner?
15. I vilken utsträckning ges du som medarbetare möjlighet att påverka samt ge input gällande organisationens mål?
  - Ge exempel på sådana situationer?
16. Vilka möjligheter upplever du att det finns för lärande i er organisation?
17. Vilka utmaningar upplever du att det finns för lärande i er organisation?

18. På vilka sätt anser du att din arbetsplats skulle kunna förbättra möjligheterna för lärande?
19. I vilken grad upplever du att din arbetsplats ger utrymme åt reflektion kring ditt arbete och dina arbetsuppgifter?
  - Hur skapas detta utrymme?
20. Hur upplever du att nya idéer tas emot i organisationen?
  - Hur påverkar detta din inställning till arbetet?
21. Hur ser bemötandet från din chef ut vid:
  - Frågor och funderingar gällande arbetet?
  - Vid eventuella fel och misstag?
22. Vad gör din arbetsgivare för att uppmuntra och förbättra möjligheterna för lärande?
  - Kan du ge exempel på en sådan situation?

### **Kollektivt lärande**

23. Hur fungerar samarbetet och utbytet mellan dig och dina kolleger?
24. Vilka möjligheter finns det att lösa problem kollektivt på din arbetsplats?
25. I vilken grad reflekterar du och dina kollegor tillsammans över arbete?
  - Kan du ge exempel på en sådan situation?
  - Resulterar detta i nya lösningar eller arbetsmetoder?
26. Finns det något du vill tillägga?



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