



# ”Man kan inte matas med kompetensutveckling”

---

En induktiv fenomenografisk studie av HR-aktörers upplevda förutsättningar för lärande på Helsingborg Stad

Författare: Amanda Johansen

PEDK21: C-uppsats, 15 hp

Publiceringsdatum: 2015-04-10

Handledare: Tina Kindeberg / Maria Löfgren Martinsson

# Abstract

- Arbetets art:** C-uppsats, 15 hp. Inom kandidatprogrammet för personal- och arbetslivsfrågor med inriktning mot arbetslivspedagogik vid Lunds universitet.
- Titel:** ”Man kan inte matas med kompetensutveckling”
- Författare:** Amanda Johansen
- Handledare:** Tina Kindeberg / Maria Löfgren Martinsson
- Begreppsdefinition:** Jag kommer löpande använda begreppet HR-aktör. Detta refererar till HR-anställda på Helsingborg Stads HR-avdelning, som har olika yrkestitlar såsom konsult/specialist.
- Bakgrund:** Dagens verksamheter karakteriseras av ökad decentralisering och spridning av beslutsfattande. Detta ställer nya krav på medarbetare och ledare. Forskning pekar på att arbetsmiljö som tillåter och stimulerar lärande är av grundläggande betydelse för de anställda, samt att endast små mängder av det som lärs i formella utbildningar kan tillämpas i det vardagliga arbetslivet.
- Syfte:** Att analysera Helsingborgs Stads HR-aktörers upplevda förutsättningar för lärande på arbetsplatsen.
- Metod och urval:** För att uppfylla syftet har jag valt att utföra en induktiv kvalitativ studie med en fenomenografisk metodansats. Semistrukturerade intervjuer har genomförts med fem HR-aktörer, samt Helsingborgs Stads HR-direktör. Därefter bearbetades och tolkades det empiriska materialet med relevant teori.
- Översiktligt resultat:** Faktorer på de organisatoriska, mellanmännsliga och personliga områdena samspelar och skapar förutsättningar för lärande. Jag har urskilt HR-aktörernas handlingsutrymme som en särskilt samspelande faktor och hur detta kan stödja/hindra för lärande. Vidare har jag kommit fram till att det som benämns som självstyrt lärande är så starkt integrerat i arbetet att verkar vara ett arbetssätt snarare än en enskild lärandeprocess.
- Nyckelord:** Lärande, lärandeförutsättningar, handlingsutrymme, arbetsuppgifter, motivation, ledarskap, grupper, kompetensutveckling, självstyrt lärande.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.2. Syfte.....	1
1.3. Om Helsingborg Stad.....	2
1.3.1. Medarbetar- och ledarpolicy.....	2
1.4. Avgränsningar.....	3
<b>2. Teoretisk referensram.....</b>	<b>4</b>
2.1. Sökning, val av källor och källkritik.....	4
2.2. Lärande på arbetsplatsen.....	5
2.2.1. Självtstyrat lärande.....	7
2.2.1.1. En SSL-process.....	8
2.3. Förutsättningar och hinder för lärande.....	8
2.3.1. Det organisatoriska området.....	9
2.3.1.1. Centralisering, strukturering och fragmentering.....	10
2.3.1.2. Ledarskap.....	11
2.3.1.3. Arbetsuppgifterna och dess utformning.....	13
2.3.2. Det mellanmänniska området.....	14
2.3.2.1. Grupper.....	14
2.3.3. Det personliga området.....	15
2.3.3.1. Handlingsutrymme.....	15
2.3.3.2. Motivation.....	16
2.4. Teoretisk sammanfattning.....	17

<b>3. Metod.....</b>	<b>18</b>
3.1. Metodologiska utgångspunkter.....	18
3.2. Fenomenografisk ansats.....	18
3.3. Kvalitativ forskning och val av metod.....	19
3.4. Ansats.....	19
3.5. Validitet och reliabilitet inom kvalitativ forskning.....	20
3.6. Etiska överväganden.....	21
3.7. Tillvägagångssätt.....	22
3.7.1. Bearbetning av data.....	22
3.7.2. Urval.....	23
3.7.3. Bortfall.....	23
3.8. Metoddiskussion.....	23
<b>4. Resultat.....</b>	<b>25</b>
4.1. Lärande på arbetsplatsen.....	25
4.2. Kollegiala relationer.....	28
4.3. Organisationen och arbetsplatsen.....	30
<b>5. Analys.....</b>	<b>33</b>
5.1. Övergripande slutsats.....	37
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>39</b>

6.1. Förslag till vidare forskning.....41

**7. Referenser.....43**

Bilag/a/or

# Förord

Jag vill först rikta ett stort tack till Helsingborg Stads HR-avdelning för ert vänliga och hjälpsamma bemötande. Att fått möjligheten att ha er som fallorganisation till denna uppsats har varit mycket lärorikt.

Jag vill även rikta ett stort tack Tina Kindeberg och Maria Löfgren Martinsson för ett delat handledaransvar. Tack för att ni tålmodigt besvarat mina frågor och visat mig åt rätt riktning när jag som mest behövt det.

Amanda Johansen

Landskrona, 2015-04-09

# 1. Inledning

I boken *Livslångt lärande* (Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996) skriver Ellström att frågor om vuxnas lärande i arbetslivet, dess förutsättningar, processer och effekter har fått stor uppmärksamhet inom forskning, samt en ökad betoning av informellt lärande utanför institutionella utvecklingssystem. Ellström (ibid.) betonar tre skäl till denna ökade betydelse.

Ellström (ibid.) beskriver att det idag går att konstatera utvecklingen i stora delar av arbetslivet som en konsekvens av tekniska och arbetsorganisatoriska förändringar. Verksamheter kan idag karakteriseras av bland annat ökad komplexitet samt ökad decentralisering och spridning av beslutsfattande. Det ställs krav på mångkunnighet, ökat självstyre och flexibilitet. Dessa förändrade kompetenskrav kan antas ställa nya krav på anställdas möjligheter att upprätthålla och utveckla sin kompetens i det dagliga arbetet. Det finns även en utgångspunkt i arbetsmiljökrav. Vad Ellström (ibid.) beskriver som omfattande forskning visar att en arbetsmiljö som tillåter och stimulerar lärande och kompetensutveckling är av grundläggande betydelse för anställdas hälsa, välbefinnande och personliga utveckling. Slutligen betonar Ellström (ibid.) rent pedagogiska överväganden utifrån senare års forskning som pekar mot skillnader vad gällande lärande i formella utbildningssituationer och lärande i det praktiska livet, och som konsekvens av detta att endast små mängder av det som lärs i formella utbildningar kan överföras och tillämpas som bas för praktiskt handlande i vardagsliv och arbete (ibid.).

Med detta i åtanke upplever jag det som ytterst spännande att få ta reda på hur HR-aktörer upplever sina förutsättningar för lärande. Mitt ursprungliga intresse är navigerat i att jag ännu inte fått någon praktisk arbetslivserfarenhet från HR-branschen. Detta har fått mig att undra hur vi på HR, som står bakom andra människors utbildningar, själva underhåller och förnyar kunskaper och kompetens. Vem håller i HR-aktörers utbildningar, och hur ser förutsättningarna ut? Vem undersöker behovet av utbildning och lärande på en personalavdelning? Hur används det ack så viktiga informella lärandet?

Genom att intervjua fem HR-aktörer på Helsingborgs Stads HR-avdelning vill jag kunna bidra i forskningen kring lärande och hur individer kan uppleva sina förutsättningar för lärande på arbetsplatsen. Mitt mål är att studien kommer bidra till ökad förståelse för vilka möjligheter det finns för lärande i arbetet, samt att öka kompetens och självmedvetenhet för yrkesverksamma HR-aktörer. Vi på HR får ju inte glömma bort vår egen utveckling, men det är kanske inte alltid är så enkelt när vi är så upptagna med att utveckla alla andra.

## 1.2. Syfte

Syftet med uppsatsen är att analysera Helsingborgs Stads HR-aktörers upplevda förutsättningar för lärande på arbetsplatsen.

För att uppnå detta vill jag börja med att studera hur behovet av utbildning och utveckling undersöks på HR-avdelningen. Jag vill vidare undersöka hur HR-aktörerna uppfattar sitt

handlingsutrymme och det informella lärandet på arbetsplatsen. Istället för att formulera forskarfrågor är detta aspekter jag kommer ha i åtanke under uppsatsens gång. Jag har vidare tolkat mina utsagor med relevant teori.

## 1.3. Om Helsingborg Stad

Helsingborg Stad är staden Helsingborgs kommunala verksamhet. Helsingborg Stad som arbetsgivare har cirka 10 000 anställda inom olika yrkeskategorier. Själva HR-avdelningen består av cirka 70 personer. Cirka 40 stycken arbetar med löner och förmåner, och resterande 30 personer är HR-konsulter/specialister med diverse inriktningar. Utöver detta finns det HR-chefer och HR-konsulter på övriga förvaltningar också.

Enligt Helsingborg.se (2014-04-01) strävar Helsingborg Stad att vara den mest attraktiva staden för människor och företag, och siktar därmed starkt i strävan att vara en av de mest attraktiva arbetsgivarna. Detta innebär ett konstant förändringsarbete och skapar en spännande och dynamisk organisationsutveckling (Helsingborg.se A, 2014-04-01)

### 1.3.1 Medarbetar- och ledarpolicy

Helsingborg Stads medarbetar- och ledarpolicy går att återfinna på Helsingborgs Stads hemsida och består av fyra övergripande punkter. Policyn beskriver att var och en måste ha viljan och förmågan att ta ansvar för sin uppgift, vilket förutsätter ett inspirerat och samspelt medarbetar- och ledarskap. Medarbetarskapet handlar om hur de anställda utför sitt uppdrag, hur de möter och bemöter olika målgrupper samt hur de anställda samspelar med arbetskollaboratorer och chefer. Medarbetarskapet ställer även krav på samarbete för att nå gemensamma mål (Helsingborg.se B, 2015-04-01). Nedan kommer jag beskriva policyn utifrån medarbetarskapet, då det är HR-aktörerna jag har ett huvudsakligt fokus på i denna uppsats. Jag beskriver denna policy för att underlätta för läsaren och ge denne förståelse för de krav HR-aktörerna har på sig i arbetet, så att uppsatsens resultatavsnitt där jag presenterar HR-aktörernas utsagor blir mer förståeligt.

#### **Jag vill lyckas**

Medarbetaren skall ta ansvar för sin del i helheten och roll i samspelet. Detta innebär ett aktivt och engagerat förhållningssätt till att både förstå och genomföra sitt uppdrag. Uppdraget och vad som förväntas av medarbetarna skall göras tydligt i dialog med sin chef. Målet är att det skall finnas en jämn balans mellan ansvar, vilja och mandat. Som medarbetare skall man även ta ansvar för sin trivsel på arbetet, för sin hälsa och utveckling i arbetet.

#### **Jag skapar värde**

Medarbetarna skall skapa värde genom att i varje situation sätta verksamhetens behov i fokus. I verksamheten möter medarbetarna olika målgrupper, och det är för dem medarbetarna skall finnas till. Krav och förväntningar är i ständig utveckling, och det skall man som medarbetare i Helsingborg Stad vara öppen och lyhörd för. Hur olika målgrupper upplever medarbetarnas



arbete baseras på vad medarbetarna levererar och hur de agerar i mötet. Värde utvecklas när medarbetarna ser på sitt arbete utifrån användarnas ögon.

### **Jag samspelar**

Medarbetarskapet i Helsingborg Stad handlar om hur medarbetarna utför sitt uppdrag och samspelar med de man möter i sin vardag – invånare, kunder, arbetskollegor och chefer. Helsingborg Stad har en kultur där medarbetarna generöst skall dela med sig av kunskaper och erfarenheter, för att tillsammans leverera tjänster av hög kvalitet. Ett bra samspel är därför en förutsättning för att medarbetarna skall kunna utveckla och förbättra verksamheten. Detta skall även göra arbetet mer stimulerande och roligt.

### **Jag leder mig själv**

Allt utvecklings- och förändringsarbete skall börja hos medarbetarna själva. Att leda sig själv handlar om att ha god självkännedom – medarbetarna skall känna sig själva, veta hur de uppfattas och hur de påverkar andra. Om medarbetarna vet vilka värderingar som styr deras handlande, vad deras drivkrafter är samt hur de agerar i olika sammanhang kan de bättre använda sina styrkor. Det hjälper även medarbetarna att identifiera svagheter i sina yrkesroller och utveckla förbättringsområden – utifrån ett verksamhetsfokus.

## **1.4. Avgränsningar**

Jag har lagt fokus på hur förutsättningar för lärande upplevs av HR-aktörerna på Helsingborg Stads HR-avdelning. Jag har valt att bortse från HR-aktörer som arbetar inom förvaltningen men inte fysiskt på samma arbetsplats. Jag har använt mig av fem HR-aktörer och stadens HR-direktör som informationskällor.

Förutsättningar för lärande är ett brett område med massor av aspekter och faktorer att ta hänsyn till. Jag har begränsat min studie utifrån de områden jag ansett varit mest framträdande utifrån mitt empiriska material. Utifrån dessa framträdande områden har jag fördjupat mig i ett begränsat antal arbetslivspedagogiska teorier som jag applicerat på HR-aktörernas utsagor.

## 2. Teoretisk referensram

*Jag kommer inleda detta teorikapitel med ett källkritiskt avsnitt som berör mina val av källor i uppsatsen och mina argument för dessa. Vidare kommer jag presentera lärande på arbetsplatsen och hur detta kan gestaltas med strategier för lärande och kompetensutveckling. Därefter kommer jag presentera förutsättningar och hinder utifrån Moxnes (1997) modell för områden för utbildning och läroprocesser. Slutligen presenteras organisatoriska, mellanmänniska samt personliga faktorer och hur dessa kan inverka på förutsättningar för lärande, samt en teoretisk sammanfattning.*

### 2.1. Sökning, val av källor och källkritik

Efter att ha sammanställt mitt intervjumaterial och fastställt ett klart och tydligt syfte med uppsatsen påbörjades sökning och insamling av material. Vid val av litteratur till uppsatsens metoddel tillämpade jag mig av kursens obligatoriska kurslitteratur, samt komplettering av annan relevant litteratur för mitt fenomenografiska metodval.

För övrig litteratur till min uppsats har jag valt att kombinera böcker och elektroniska resurser i form av vetenskapliga artiklar och rapporter. Jag har använt mig av Google Scholar, Emerald Insight och Lunds universitets olika sökverktyg Lovisa, EBSCOhost och främst LUBsearch för att hitta vetenskapliga artiklar och rapporter att använda mig av i uppsatsen. Till en början fokuserade jag på att hitta artiklar och rapporter som berörde uppsatsens syfte i stora delar: generella artiklar om lärandeförutsättningar. Då detta genererade i få sökresultat har jag stegvis tunnat ner mina sökresultat. Det har resulterat i att jag till slut sökte inom de enskilda områdena såsom ledarskap, handlingsutrymme och motivation och dess påverkan på lärande, för att kunna sortera ut vilka källor som var relevanta och tillämpliga på denna uppsats. Jag är medveten om att detta strategiska val av källor kan ha lett till att jag förbisett källor som hade kunnat vara betydelsefulla för uppsatsen och dess slutgiltiga resultat, men jag anser dock att de artiklar jag valt ut varit givande för uppsatsen i den mening att jag funnit teorier och resultat som kompletterar de utvalda bokenkällorna på ett välfungerande sätt.

Val av källor har gjorts utifrån ett källkritiskt förhållningssätt där jag granskat källorna utifrån olika bedömningsgrunder såsom publiceringsår, författare och innehållets relevans för denna uppsats. När jag granskat vetenskapliga artiklar har jag även haft andra bedömningsgrunder i åtanke, såsom var artikeln är publicerad, författarnas bakgrund, om artikeln är baserad på välkänd litteratur inom området samt om artikeln är citerad av andra. Detta för att försäkra mig om att de elektroniska resurserna är trovärdiga. Jag har varit noggrann med att använda teorier som jag kan hitta stöd för i litteratur skriven av andra författare, med ett undantag. Jag märkte under uppsatsens gång att det finns knappt med svensk litteratur och teorier kring det självstyrda lärandet. Detta har resulterat i att jag fått basera detta teoriavsnitt utifrån huvudsakligen en författare, Jörgen Hansson. Efter att ha gjort research och läst internationella vetenskapliga artiklar som berör det självstyrda lärandet bestämde jag mig dock för att Hansson har publicerat trovärdig litteratur som jag känner mig bekväm att använda mig av i uppsatsen.

Vissa av de källor jag använt mig av kan anses vara lite äldre. Mitt huvudsakliga mål har dock varit att hitta litteratur som har en stark relevans till de områden min uppsats berör. Jag vill poängtera att jag ständigt försökt sträva efter att använda de senaste upplagorna i min uppsats, vilket jag huvudsakligen gjort. Jag har använt en kombination av primär- och sekundärkällor. Jag är väl medveten om att primärkällor bör användas då sekundärkällor består av omskriven text från originalkällan. Vid användning av sekundärkällor har jag dock varit noga med att referera rätt, exempelvis Moxnes (1997) genom Vandenput (1973), för att det inte skall uppstå osäkerhet kring var informationen ursprungligen kommer ifrån. Anledningen till att jag inte endast använt mig av primärkällor är för att det ofta är frågan om äldre litteratur som inte längre går att få tag på. Vad gällande elektroniska källor har jag valt bort de artiklar som kostar pengar, då jag inte i förhand kan avgöra dess trovärdighet och kvalitet och därmed dess relevans för denna uppsats.

## 2.2. Lärande på arbetsplatsen

Ordet lärande kan hänvisa till de resultat av de läroprocesser som sker hos individen. Lärande kan då betyda det man lärt sig eller den förändring som ägt rum (Illeris, 2007). Kolb förklarar att "lärande är den process som kunskap utvecklas i, genom att erfarenhet omvandlas" (s. 39. Granberg och Ohlsson, 2014).

Lärteori kan inte endast ses ur ett individuellt perspektiv: lärandets sociala och samhälleliga sida bör även betonas (Illeris, 2007). Individens samspel och relation med och till den omgivning i vilket lärande sker är en viktig aspekt av en lärandeprocess, och inte endast utifrån ett "situated learning"-perspektiv. Man kan skilja på en lägre och en högre ordningens lärande, beroende på karaktären av förhållandet mellan individ och omgivning. Ellström (Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996) reflekterar kring ett *anpassningsinriktat* respektive *utvecklingsinriktat* lärande. Ett sätt att utveckla distinktionerna mellan dessa två är att ta utgångspunkt i det handlingsutrymme som finns i en lärandesituation. Ett *anpassningsinriktat* lärande har ett samband med den lägre ordningens lärande, och utgår från att individen lär sig med utgångspunkt från givna eller för givet tagna uppgifter, mål och förutsättningar, utan att försöka ifrågasätta eller förändra dessa. Detta är en nödvändig form av lärande för att kunna behärska grundläggande principer och regler, samt för att kunna hantera återkommande problemsituationer (ibid.).

Ett *utvecklingsinriktat lärande*, den högre ordningens lärande, innebär istället att uppgiften, målen eller förutsättningarna inte tas för givna. Individen ansvarar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften. Om denna redan är given ansvarar individen för att undersöka innebörden av, bakgrunden till och önskvärdheten av uppgiften och de övrigt givna förutsättningarna. Denna typ av lärande leder till att individen lär sig formulera problem och inte endast att lösa givna problem. Förutsättningarna för ett *utvecklingsinriktat* lärande är att individen lär sig tänja på gränserna och utnyttja de frihetsgrader och autonomi som finns i situationen. Det bygger även på att tidigare tanke- och handlingsmönster, arbetssätt och rutiner ifrågasätts och omprövas på ett kritiskt sätt, för att kunna utvecklas och prövas.

Beroende på vilken grad arbetssituationen ger utrymme till för autonomi, experimenterande, inflytande och kritisk analys skapar förutsättningar för vilken inriktning lärandet får; det vill säga *anpassningsinriktat* eller *utvecklingsinriktat* (ibid.).

Kock (2010) skiljer på *formell* respektive *integrerad* strategi för lärande. *Den formella lärstrategin* är huvudsakligen individinriktad och fokuserar på att utveckla medarbetares kompetens genom intern eller extern formell utbildningsaktivitet; kursdeltagande. Strategin betonar individen och dennes förmåga att utföra sina arbetsuppgifter. Den formella strategin är ofta riktad mot ”bristområden”, exempelvis att medarbetarna saknar en viss yrkeskunskap. Den kan även kännetecknas av att kompetensutvecklingen har en begränsad koppling till utveckling av verksamheten. *Den integrerade lärstrategin* fokuserar på utveckling och förändring av verksamheten, inte bara på individen och dess förmåga att utföra sina arbetsuppgifter. Med denna strategi är syftet att utveckla verksamheten och öka medarbetarnas kompetens genom medarbetares kursdeltagande i kombination med arbetsorganisatoriska förändringar. Dessa två delmoment är integrerade i varandra – externa/interna kurser utgör ett stöd i förändringen av organisationen. Det ligger ett fokus på medarbetarens förmåga att utföra sina arbetsuppgifter, men även på att skapa ökade möjligheter för medarbetarna att samarbeta och utbyta erfarenheter, samt möjlighet att reflektera över sitt eget arbete. Organisering av grupper och projekt, arbetsrotation och arbetsplatsmöten är exempel på arenor för erfarenhetsbyten och skapar en möjlighet för informellt lärande, trots att de är planerade och organiserade. Kock (ibid.) skriver att kompetenssatsningar som är verksamhetsinriktade istället för individinriktade och ser till att bredda och fördjupa medarbetares kompetens i ett mer långsiktigt verksamhetsperspektiv är en konkret faktor som är betydelsefull för framgång med kompetensutveckling.

Strategier för kompetensutveckling kan sättas i relation till formellt respektive informellt lärande. Det formella lärandet tar form av planerade och organiserade aktiviteter för lärande, och karaktäriseras av hög grad av planering och organisering. Det informella lärandet sker i det dagliga arbetet i olika former, och har ofta en låg grad av planering och organisering. Individen befinner sig i en lärsituation utan att denne är medveten om det eller avser att lära. Kock (ibid.) poängterar att de två formerna inte skall ses som motsatser då de är ömsesidigt beroende av varandra, och skall därför komplettera varandra. Deltagande i formella utbildningsaktiviteter kan öka förmågan att tillgodogöra sig lärande i det dagliga arbetet, och trots att det informella lärandet är av stor vikt kan det behövas stödjas av formellt lärande. På liknande sätt kan strategier för kompetensutveckling kombineras, vilket Kock (ibid.) menar ofta sker i praktiken. Detta kan vara önskvärt för att underlätta ett kvalificerat lärande i det dagliga arbetet.

Inom ramen för vuxenlärande kan kompetensutveckling enligt Kock (2010) definieras som en sammanfattande beteckning för olika åtgärder som kan påverka utbudet av kompetens inom en verksamhet. Kock (2010) nämner fem olika åtgärder, och att dessa åtgärder kan utgöra kompetensutveckling enskilt eller som ett ”system”: det vill säga att organisationen kombinerar olika typer av åtgärder för kompetensutveckling.

- Rekrytering och befordran, samt personlighetsförändring både externt och internt.

- Utbildning och träning av personal, exempelvis genom kurser på eller utanför arbetsplatsen.
- Olika typer av icke-formell utbildning, såsom utvecklingsprojekt eller arbetsplatsträffar.
- Lärande i samband med det dagliga arbetet, både med eller utan olika instruktioner.
- Planerade förändringar av arbetsuppgifter eller arbetsorganisationen med syfte att främja kompetensutnyttjande och lärande i det dagliga arbetet. Detta kan syfta till arbetsutveckling, arbetsrotation eller införande av grupporganisering.

### 2.2.1. Självestyrt lärande

Det självstyrda lärandet, ofta förkortat SSL, är orienterat i det informella lärandet, med synsättet att arbetsplatslärande inte endast består av kontextuella faktorer, utan även på de individuella (Raemdonck, Gijbels och van Groen, 2014). Det självstyrda lärandet, self-directed learning, är inspirerat av olika lärostilar, men har utgångspunkten att den lärande har en aktiv roll i sin lärandeprocess genom att själv planera och styra sitt lärande för att tillgodose sina egna och organisationens behov av kompetens (Hansson, 2000). Individen tar samma ansvar för sin kompetensutveckling som den gör för sina övriga arbetsuppgifter (Hansson, 1997). Det självstyrda lärandet har en distans från förutbestämda utbildningsprogram och fokuserar på den lärande och dennes situations behov. Hansson (2000) beskriver att lärandet är inspirerat av action learning, då det är knutet till deltagarnas verkliga situationer. Lärmiljön är inte strukturerad eller förutbestämd, utan återfinns var som helst den lärande befinner sig. Moxnes (1997) diskuterar kring deltagarstyrd utbildning som innehåller en hög grad av medbestämmande, där några principer på olika sätt kan likställas med självstyrt lärande; individen står själv i centrum för läroprocessen, kontrollerar processen och ger den ett innehåll. Moxnes (1997) betonar vidare att det är inlärningsbefrämjande om individen tar initiativ att planera sin egen utbildning.

Det självstyrda lärandet sker inom ramen för den lärande och hans/hennes organisation. Beslut som den lärande ansvarar för är vad som skall läras, hur det skall läras, samt hur lärandet kan bevisas ha ägt rum (Hansson, 2000). Individen behöver göra en kartläggning för att bli medveten om sig själv och sitt sammanhang i organisationen, identifiera lärbehov samt skapa motivation till förändring. Genom att analysera sin arbetssituation och sina egna, medarbetares, chefs och övriga intressenters behov tar individen reda på vad denne behöver.

Det är de individuella behoven som utgör grunden för lärandet. Trots det har gruppen en stödjande roll i processen, och skall skapa en miljö där lärandet underlättas och hålls vid liv. Det självstyrda lärandet skall bygga på att individen vill satsa ett personligt engagemang, och därmed har vilja och mod att lyfta fram egna erfarenheter för gruppens medlemmar (ibid.). Vidare har Raemdonck, Gijbels och van Groen (2014) i sin forskning presenterat att självstyrande lärande har positiva korrelationer med vad de kallar för ”social support”. Social support menas i sammanhanget som goda relationer med kollegor. Detta innefattar bland

annat att kunna förlita sig på andra, få korrekt information från andra samt att få faktisk hjälp och förståelse när hinder uppstår.

### 2.2.1.1. En SSL-process

Under 1970-talet fokuserade forskningen på att identifiera och definiera vad det självstyrda lärandet består av. Boyer et al (2014) presenterar Knowles (1975) definition som en av de mest accepterade och består av åtta element. 1) Det är en process, 2) processen initieras av individen, 3) som kanske eller kanske inte involverar hjälp av andra, 4) att identifiera lärandebehov, 5) utveckla lärandemål utifrån dessa behov, 6) hitta de behövliga resurserna för att nå dessa mål, 7) välja och implementera de rätta lärandestrategierna för att nå deras mål, samt 8) bestämma hur läranderesultaten skall mätas.

## 2.3. Förutsättningar och hinder för lärande

Jag har använt mig av Moxnes (1997) modell som presenterar tre förhållanden som är av avgörande betydelse för hur en läroprocess kommer att utvecklas i en arbetsmiljö. Flera forskare, bland annat Schein (1963) och Vandenput (1973) har funnit att dessa huvudområden inverkar mest på lärandet. För att en lärandeprocess skall vara gynnsam skall förhållandena optimeras på alla tre planen. Det går alltså inte att fokusera på att tillrätta endast ett område (Moxnes, 1997).

**Det organisatoriska området** handlar om organisationens ledning och organisationen i sig, och vad dessa bidrar med som är betydelsefullt för lärandet. Exempel på detta kan vara arbetsmiljön och hur denna påverkar inlärningsmiljön, hur arbetet läggs upp i relation till andra kollegor, organisationens struktur, den ekonomiska situationen, huruvida makten är centraliserad eller decentraliserad i organisationen eller möjligheten att befordras på arbetsplatsen. Jag kommer presentera det organisatoriska förhållandet i form av centralisering, strukturering och fragmentering, ledarskap samt arbetsuppgifterna och dess inverkan på lärande.

**Det mellanmänniska området** är enligt Vandenput (1973) i Moxnes (1997) det förhållande som har störst inverkan på utbildningsåtgärder. Jag kommer presentera det mellanmänniska området utifrån gruppen och vikten av reflektion, samt dess inverkan på lärande.

**Det personliga området** berör de faktorer i människans natur som kan ha inverkan på förmågan och lusten att lära. Självbild, personlighet, attityd, mänskliga behov, ålder och ångest kan vara sådana faktorer. Jag kommer presentera det personliga området utifrån individens handlingsutrymme och motivation.

Det finns även ett fjärde område i Moxnes (1997) modell: **Samhället**. Detta område berör hur samhället kan inflyta på de tre övriga planen. Jag kommer inte behandla detta område enskilt, utan detta område behandlar jag flytande under uppsatsens gång. Jag kommer reflektera kring samhällets inverkan på organisationen vidare i diskussionen.



*En figur av Moxnes (1997) modell – områden för utbildning och läroprocesser. S. 177.*

Hur individen kan påverka och skapa förändring avgörs i hög grad av inom vilket område av utbildningsverksamheten man befinner sig i. Den individ som fokuserar på sin egen utbildning och utveckling är inriktad på att arbeta med sig själv på det personliga planet. De som arbetar med utbildning av arbetstagare och inom organisationer är koncentrerar sig på mellanmännsliga och organisatoriska faktorer. Att arbeta med organisatoriska faktorer betyder att man arbetas för andras utbildning, och har därför en politisk målsättning för arbetet med utbildning. De fyra områdena interagerar med varandra: det finns en viss påverkan från alla områdena (ibid.).

### 2.3.1. Det organisatoriska området

*Det kan göras en distinktion mellan yttre och inre organisatoriska förutsättningar för lärande. De yttre förutsättningarna relaterar till företagets externa kontext såsom konkurrens från omvärlden, kundkrav eller i denna uppsats fall – politiska beslut. De inre förutsättningarna relaterar till organisationens interna kontext. En positiv lärandekultur och ett ledarskap som stödjer lärande kan vara sådana faktorer (Kock, 2010). Nedan kommer jag presentera tre organisatoriska faktorer som kan hindra eller underlätta ett lärande på arbetsplatsen: centralisering, strukturering och fragmentering. Jag kommer vidare förklara ledarskapet och dess betydelse för att underlätta medarbetarnas självstyrande arbetssätt. Sist kommer jag presentera hur arbetsuppgifternas utformning har betydelse för lärande på arbetsplatsen.*

### 2.3.1.1. Centralisering, strukturering och fragmentering

Moxnes (1997) förklarar utifrån Stiefel (1974) att det är av avgörande betydelse i vilken grad makten är centraliserad i en organisation, i relation till organisatoriska förhållanden som hindrar eller underlättar överföring av kunskap. I organisationer där makten är decentraliserad upplever medarbetare en atmosfär som stöder åtgärder för överföring av kunskaper till arbetsmiljön. Detta i jämförelse med att medarbetare som tillhör en organisation med en centraliserad auktoritetsstruktur upplever hinder i användning av ny kunskap.

Graden av centralisering varierar vanligtvis med graden av struktur i organisationen. Organisationer kan både vara överstrukturerade, men även understrukturerade, vilket påverkar genomförandet av utbildningsverksamhet. En överstrukturerad organisation är när dess medlemmars dagliga beteende i hög grad bestäms av andra – exempelvis regler, arbetsbeskrivningar, rutiner, regleringar, detaljerade organisationsplaner etcetera. Detta kan utvecklas till en miljö som inte är lämpad för förändringar. Moxnes (1997) genom Skard (1977) hävdar att inläring och förändring är ömsesidigt beroende av varandra. I dessa typer av organisationer har de anställda få möjligheter att prova på nya arbetssätt. Skard (1977 b) menar att det kan gå så långt att inläring av nya kunskaper kan göra skada, då försök att prova nya begrepp kan medföra frustration och oro.

I en understrukturerad organisation är regler, arbetsbeskrivningar och befattningsbeskrivningar etcetera mycket vaga, och ger därför inte medarbetare något starkt stöd. Denna brist på struktur kan skapa känslan av osäkerhet i arbetet, vilket i sin tur kan leda till försiktighet i attityder och beteende. Skard (1977 b) menar att försiktighet inte är inlärningsbefrämjande om man inte tar chanser att fatta beslut, då man inte har den nödvändiga auktoriteten att ta egna initiativ. Problem som kan uppstå i dessa miljöer är relaterade till medarbetare som inte är så motiverade att lära och förändras. Däremot menar Moxnes (1997) genom Jackson och Shea (1972) att motiverade människor kommer göra sitt bästa och vara som mest effektiva i ostrukturerade och vida situationer. När en medarbetare ges frihet kan denne tillfredsställa sina behov genom att själv välja mål, själv bestämma arbetssätt och själv värdera sitt arbete.

Med fragmentering menas att organisationen splittrats upp i små specialiserade enheter, vilket åter delas upp i specialiserade enheter. Detta återfinns gärna i organisationer med överstrukturerade tendenser och är inte något ovanligt fenomen. Denna typ av fragmentering kan begränsa medarbetarens perspektiv och dennes förmåga att se det egna arbetet som en del av en helhet. Inläring av ny kunskap kan försvåras om kunskapen skapar ändringar som även berör andra enheter i organisationen, som enligt Skard (1977) ofta sker.

Dessa tre organisationsfaktorer: centralisering, strukturering samt fragmentering, har enligt Moxnes (1997) otvivelaktigt inflytande på läroprocessen i en organisation. Skard (1977 b) har dragit slutsatsen att centraliserat beslutsfattande vad gällande frågor om utbildningsbehov, undervisningsmetoder och innehåll etcetera i kombinationen med överstrukturering och fragmentering av läroprocessen i form av detaljerade program vid inläring skapar en passiv attityd hos individen som skall lära sig någonting. Det skapas en sluten inlärningsprocess som



leder till att det finns en mängd olika saker man inte lär sig. Bland annat har individen svårigheter vid problemlösning. Man kan inte identifiera problem, inte se hur problem kan lösas och heller inte hur kunskap kan användas på nya sätt. Även Scheins (1963) slutsats som presenteras i Moxnes (1997) styrker detta. Han menar att om organisationer genom ett system av kontroll, auktoritet, brist på belöningar och fragmentering hindrar utvecklingen av en självinitierad och självstyrande läroprocess, kommer leda till att medarbetarna inte känner trygghet vid en läroprocess och därför inte vågar sig på detta. Om organisationen vill utveckla och motivera dess medarbetare, bör det grundligt tänkas igenom hur man på bästa möjliga sätt kan organisera inlärningsmöjligheter i arbetsmiljön.

### 2.3.1.2. Ledarskap

*Nedan kommer jag behandla vad som kallas för den kategori chefer som brukar kallas för första linjens chefer. Denna chefskategori återfinns på en låg hierarkisk nivå. Första linjens chefer har en central roll i organisationer, bland annat för att implementera verksamhetsstrategier, samt för den direkta ledningen av det dagliga arbetet (Ellström och Kock, 2009).*

Arbete och ledarskap för den första linjens chefer har utifrån ett traditionellt perspektiv haft ett fokus på ett direkt ledarskap, med hög närvaro och tillgänglighet för medarbetarna. Detta till skillnad från ett indirekt ledarskap som innefattar en högre tonvikt på administration, ekonomi och kontakt via telefon och e-post. Framväxten av nya organisationsformer där organisationer ”plattas ut” har resulterat i kontrollspannen för första linjens chefer ofta vidgats ut. Många första linjens chefer har fått komma att utöva ett indirekt ledarskap med ansvar för enheter och arbetslag (ibid.). Även den enskilde individen har kommit att få en annorlunda roll i dagens så kallade ”platta” organisationer, som innebär ett att var och en har större ansvar att planera och strukturera sitt arbete. Ledarens roll blir således en fråga om att underlätta, motivera och se till så att varje medarbetares kompetens nyttjas och utvecklas på bästa möjliga sätt. Med att organisera för lärande avses i detta sammanhang att organisera arbetsuppgifter och deras utförande så de bidrar till kvalificerande erfarenhet; att ordna förutsättningar som är gynnsamma för lärande och utveckling av kompetens (Backström, Döös och Wilhelmson, 2006).

Backström, Döös och Wilhelmson (2006) behandlar ledarskap för självorganiserade medarbetare. För att en organisation skall utgöra en helhet där varenda medarbetares kompetens kommer till godo krävs en chef som uppmärksammar och samfungerar med medarbetarskapets självorganiserade processer. Det kan påstås att det blir en uppgift för den verksamhetsnära chefen att skapa förutsättningar som gör självorganisering möjlig. Denna chefsuppgift innebär ett samtalande och samverkande chefsarbete, som skall skapa förutsättningar för verksamhetens drift och utveckling. Fokus skall ligga på verksamhetens uppgift, kompetensutveckling och självorganisering. Det antas att individernas utveckling i organisationen sker i kontakt med kollegor. Detta under arbetets utförande, och i vardagliga möten och samtal. Enligt komplex systemteori är en grundförutsättning för den

självorganiserade framväxten att medarbetare i större delar av sitt arbete har både tillåtelse och resurser att handla självständigt och ta beslut utan att fråga chefen eller annan överordnad (ibid.).

I organisationer där medarbetare har en hög grad av självstyre kan det *situationsanpassade ledarskapet* vara lämpligt, då individers kunskaper, färdigheter, förmågor och mognad ser olika ut. Det blir en utmaning för chefen att anpassa sitt ledarskap utifrån individers olika förutsättningar (Önnevik, 2010). Individer med relativt låga kunskaper och färdigheter inom de aktuella arbetsområdena behöver antagligen en tydligare struktur av chefen för att skapa trygghet. Om medarbetaren däremot har måttliga kunskaper och färdigheter kan ledarens agera mer övertygande och samrådande. Detta kräver dock att chefen har tillräckliga kunskaper inom området för att kunna besvara frågor och krav från medarbetaren. När medarbetare har tillräckliga kunskaper kring det arbete som skall utföras har medarbetarna ett mindre behov av struktur och styrning från chefen. Chefen finns i bakgrunden som en resurs om medarbetarna stöter på problem. Ledaren kan då tillämpa vad Önnevik (2010) kallar för ett *självstyrande ledarskap*, där medarbetare och chef gemensamt formar mål som skall uppnås med arbetet. Utifrån det kan ledaren tilldela de resurser som behövs, och det är sedan upp till individen att välja vilken väg denne skall gå för att nå sina mål. Ett självstyrande ledarskap på individer och grupper med låga kunskaper och färdigheter kan däremot skapa otrygghet och osäkerhet.

Ledarskap kan enligt Bass (1999) ses ur ett multidimensionellt perspektiv; en modell som delar upp ledarskap i en transformativ och en transaktionell dimension. Det transaktionella ledarskapet refererar till utbytet mellan ”leader and follower”, chef och medarbetare, för att möta deras egenintressen. Det kan exempelvis ta form i belöning; chefen klagör till medarbetaren vad denne behöver göra, genom deltagande eller riktningar, för att bli belönad för sitt arbete. Det transformativa ledarskapet innebär att ledaren får medarbetaren att gå bortom egna intressen genom att uppvisa karisma och inspiration; medarbetaren skall känna igen sig i chefen och inspireras av denne. Dimensionen kan ses med perspektiv från direkt och deltagande ledarskap. En ledare kan vara transformativ och deltagande när denne aktivt stöttar och involverar sig vid rådfrågning. Ledaren kan pendla mellan det transaktionella och det transformativa ledarskapet genom att vara direkt, men också deltagande (ibid.). Det transaktionella ledarskapet kan enligt Backström, Döös och Wilhelmson (2006) härledas till den förvaltande delen av chefens arbetsuppgifter. Det transformativa ledarskapet kan kopplas till att leda förändring och utveckling.

*Det utvecklande ledarskapet* är en svensk bearbetning av det transformativa ledarskapet. Granberg (2014) har redovisat för dess tre kännetecken.

**Det föredömliga handlandet** byggs upp av tre delfaktorer. Ledaren visar organisationens värdegrund samt etik och moral, och hur detta genomsyrar organisationen. Den andra delfaktorn, förebilden, som skall kännetecknas av att ord och handlingar skall likställas. Ledaren visar vidare att denne tar ansvar för medarbetaren och dennes välfärd, men också att lösa organisationens uppgift.

**Den personliga omtanken** karakteriseras av stöttning och konstruktiv konfrontation. Ledaren har en stödjande roll som innefattar känslomässigt stöd och praktiskt stöd, exempelvis i form av coachning och handledning. Ledaren har även en konfrontativ roll, som handlar om att vara rak och tydlig, särskilt mot de medarbetare som inte gjort så bra ifrån sig. Ledaren skall handla konstruktivt och inte bara säga vad som varit mindre bra, utan även vad medarbetaren skall göra bättre.

Det utvecklande ledarskapet skall även vara **inspirerande**, exempelvis genom att vara karismatisk eller visa i handlingar. Ledaren skall uppmuntra delaktighet: få medarbetarna engagerade, formulera tilltalande mål och ge stort egensvar. Ledarskapet byggs även upp av att uppmuntra kreativitet och stimulera medarbetarna att komma med idéer och ifrågasätta nuvarande ordning. (Granberg, 2010)

### 2.3.1.3. Arbetsuppgifterna och dess utformning

Ellström (Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996) beskriver att ett grundläggande antagande i många sammanhang är att klart formulerade och konsistensa mål utgör en grund för en individs handlande, och därmed möjligheterna att lära av detta handlande. Forskning pekar dock på problematik med detta antagande – mål är föränderliga och omtolkas många gånger under och efter en handlingsprocess. De är ofta vagt formulerade och inte särskilt konsistensa, samt att de många gånger upptäcks efter en handling utförts snarare än före. Den övergripande slutsatsen med detta resonemang formulerar Ellström (ibid.) som att klara, tydliga och möjligtvis konsistensa mål för en verksamhet är viktigt för att främja individers motivation och möjligheter till lärande. Det är dock av vikt att individerna som arbetar med målförverkligandet förstår och accepterar dessa mål. Det är även väsentligt att individerna varit delaktiga i formulering och diskussion av målen. Tillfällen till reflektion över målen i relation till arbetsformer och uppnådda resultat, samt när det är nödvändigt, ta initiativ till förändringar av mål och arbetsformer.

En arbetsuppgifts utformning kan antingen främja eller hindra ett kompetenshöjande lärande hos individen. Ellström (ibid.) använder benämningen *uppgiftens lärandepotential*, och betonar att en av de viktigaste aspekterna är att uppgiftens kompetenskrav är tillräckligt höga för att individen skall ta sig an en uppgift som innebär en sorts utmaning för denne.

Kompetenskrav i detta avseende menas med uppgiftens komplexitet, utrymmet för individen att själva påverka formulering av uppgifter och mål, att välja arbetsmetod för lösningen samt att värdera resultatet av sina ansträngningar. Det måste dock finnas en balans – komplexiteten får varken vara för hög eller för låg då det annars finns risk för att lärandet påverkas negativt: En allt för låg grad av komplexitet kan leda till att individen upplever enformighet, bristande lärandemöjligheter samt försämrade intellektuell förmåga. En för hög grad av komplexitet kan å andra sidan leda till stress och försämrade prestationer. Särskilt om den höga komplexitetet går i relation med bristande möjligheter att påverka uppgiftens tolkning eller utförande; bristande autonomi och kontroll.

Det bör strävas efter en maximal grad av kontroll och en optimal grad av komplexitet för att skapa goda förutsättningar för ett kvalificerat lärande. Det kan enligt Ellström (ibid.) hävdas att uppgiftens utformning är av central betydelse för möjligheterna till lärande. Vidare hävdar Ellström (ibid.) att möjligheterna till lärande begränsas av hög grad av specialiserade, standardiserade och formaliserade arbetsuppgifter. Ännu en förutsättning är att individen kan omsätta sina kunskaper och handlingsplaner i konkret handling.

Viktigt att påpeka är att individer reagerar olika på arbete med hög utvecklingspotential. Forskning pekar på betydelsen att ha tillräcklig kompetens i form av kunskaper och färdigheter för att klara av sina arbetsuppgifter, samt övriga arbetsvillkor. Detta kan vara upplevda faktorer som lön, trygghet och relationer till kollegor och ledning (Ellström, 1996).

## 2.3.2. Det mellanmännskliga området

*Gruppen tillhör vad Moxnes (1997) skulle kalla för det mellanmännskliga området. Under detta avsnitt kommer jag presentera arbetsgruppen och dess påverkan på lärande på arbetsplatsen. Jag kommer vidare presentera reflektion kring lärande och erfarenheter och dess samband med mellanmännskliga relationer.*

### 2.3.2.1. Grupper

Som jag nämnde i inledningen till teorikapitlet har Moxnes (1997) presenterat Vandenburg (1973) som funnit att mellanmännskliga relationer inverkar mest på lärande på arbetsplatsen och har en central roll när det gäller hur hög grad man användander sig av det man lärt sig. Att gruppen kan anses vara både en hämmande och underlättande faktor för lärande har många forskare enats om (ibid.).

Att reflektera och utvärdera sina arbetserfarenheter, och samarbeta och interagera med kollegor är två faktorer som Hetzner, Heid och Gruber (2015) beskriver utifrån hur medarbetare lär på arbetsplatsen. Reflektion har en avgörande roll för att stötta lärande på arbetsplatsen då medarbetare utvidgar deras kunskaper för att förstå erfarenheter från det vardagliga arbetet. Författarna (ibid.) förklarar vidare att litteraturen kring reflektion har olika koncept, men de flesta har den gemensamma utgångspunkten att det går att översätta erfarenhet till lärande genom att gå igenom, utvärdera, tolka och förstå sitt agerande, sina attityder och tilltro. Detta för att förstå och utveckla nya förståelser för att utgöra en bas för framtida handlande (ibid.). Vid benämning av reflektion skiljer man ofta mellan reflektion och kritisk reflektion. Det förstnämnda avser det omedelbara, exempelvis detaljer i en uppgift eller ett problem. Vid kritisk reflektion betraktar individer sina erfarenheter, förbinder dessa erfarenheter med sina känslor och förbinder ihop dessa med nya erfarenheter. Man går längre och ifrågasätter situationer som vi i princip tar för givna (Filstad, 2010). Granberg (2014) beskriver vidare att kritisk reflektion inte bara innebär granskning och problematisering av egna antaganden och motiv bakom dem. Kritisk reflektion skall även bestå av andra individers utsagor och motiv bakom dessa.

Granberg (2014) diskuterar kring Argyris (1965) och dennes teorier om erfarenhet. Erfarenhet i sig ger inga kunskaper, och man måste skilja mellan erfarenhet respektive att lära sig genom erfarenhet. Ett tillvägagångssätt för att ge organisationens medlemmar möjlighet att reflektera och tänka efter är att arbeta med reflekterande grupper. I en sådan grupp kan individer dra slutsatser och utveckla kunskaper utifrån erfarenheter. Den grundläggande idén med sådana grupper är att göra allas tankar tillgängliga för andra, och därmed belysa saker och ting från olika perspektiv. Samtalen bör därför inte handla om att presentera lösningar och övertyga varandra. Istället använda dialogen som ett verktyg för att ”tänka högt” (ibid.).

Svensson (2009) beskriver ett interaktivt och dialogorienterat utvärderande. Kunskap söks inte via granskning av mål eller personliga erfarenheter, utan snarare via interaktion, dialog och diskussioner med andra människor. Christie och Camp (2014) har i en studie kring kritisk reflektion på praktisk utveckling betonat vikten av att lyssna på andra, snarare än att lyfta fram sina egna erfarenheter. Att lära tillsammans förändrar gruppens deltagares tankar och attityder kring verklighetens praktik och dess utövande.

### 2.3.3. Det personliga området

*Hitintills har jag behandlat områden som berör förutsättningar organisationen kan ge individen och hur dessa kan påverka lärandet på arbetsplatsen, samt gruppens inverkan på individen och hur denna kan uppmuntra till ett lärande i arbetet. Nedan presenteras begreppen handlingsutrymme och motivation. Dessa två faktorer tillhör vad Moxnes (1997) skulle kalla för det personliga området.*

#### 2.3.3.1. Handlingsutrymme

*”Med handlingsutrymme avses de frihetsgrader, som individen har vad gäller val och tolkning av uppgifter/mål; metoder för att lösa dessa; samt värderingen av de resultat som uppnås.”* Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996. S. 152.

Det går att skilja på ett *objektivt* respektive *subjektivt* handlingsutrymme. Det objektiva handlingsutrymmet utgör det som finns i individens omgivning och som omgivningen ger individen. Det kan vara formellt, och utgöras av nedskrivna befattnings- eller funktionsbeskrivningar. Det kan även vara informellt; ledningens eller chefens förväntningar. Det subjektiva handlingsutrymmet kan förklaras av hur individen uppfattar och tolkar sitt handlingsutrymme, exempelvis då genom krav och förväntningar. Handlingsutrymmet kan alltså uppfattas olika och således påverka effekten av hur en individ förhåller sig till arbetsuppgifter och övrig kontext (Granberg, 2014).

Ellström (Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996) skiljer mellan fyra typer av lärande som en funktion av det handlingsutrymme som finns i lärandesituationen.

*Det reproduktiva lärandet* är den lägsta ordningens lärandenivå. Här är uppgifter/mål, metoder för uppgiftslösning och det resultat som skall uppnås på förhand fastställt, ofta genom någon form av föreskrift.

*Det produktiva lärandet* definieras i detta sammanhang av två varianter: metodstyrt respektive problemstyrt lärande. Det som skiljer varianterna åt är frihetsgraden som situationen i fråga erbjuder vad gällande metodval för lösning av uppgiften, och/eller värderingen av det uppnådda resultatet. I det metodstyrda lärandet är både uppgift och metod givna: individen värderar själv resultatet av arbetet i förhållande till uppgiften. I det problemstyrda lärandet är endast uppgiften fastställt i förhand. Det är sedan upp till individen att välja metod och värdera sitt resultat. Gemensamt för de två varianterna är alltså att uppgiften/problemet är given på förhand.

*Det kreativa lärandet* är den högsta ordningens lärandenivå. Individen måste använda sin auktoritet för att välja metod, värdera resultatet och definiera uppgiften.

### 2.3.3.2. Motivation

Att arbetets utformning ställer krav på en individs kompetens och möjliggör för lärande kan inte anses vara en tillräcklig förutsättning för att individer skall delta i lärandeaktiviteter på arbetsplatsen.

Inom forskning råder det enstämighet om att motivation är en viktig faktor som kan befrämja lärande. Moxnes (1997) genom Saint (1974) förklarar att lärande och utbildning inte kan tvingas på en individ. Ellström (1996) definierar motivation som drivkrafterna bakom vårt handlande, och beskriver att det går att skilja på yttre och inre motivation. Yttre motivation kan förklaras som handlande där man strävar efter vissa yttre belöningar såsom andras krav eller att undvika misslyckande. Inre motivation är som motsats handlande på ett visst sätt för att det existerar ett egenvärde. Handlandet sker för att det är intressant och kan tillfredsställa individen, och därför blir det oberoende av vad det leder till. Individers handlande har ofta inslag av båda typerna (ibid.).

Hackman och Oldmans modell om motivation har fått forskningsmässigt stöd och anses vara inflytelserik. Individens inre motivation bestäms av växelverkan mellan arbetsinnehåll, individens upplevelser av arbetet och individuella bakgrundsfaktorer. Två faktorer som ingår i Hackman och Oldmans motivationsteori och som anses vara avgörande är arbetets autonomi/handlingsutrymme vad gällande beslut om arbetets utförande, samt arbetets mångsidighet och möjlighet att utnyttja olika kompetenser (ibid). Arbetets upplevda meningsfullhet och betydelsefullhet antas också ha betydelse enligt modellen.

*Self-efficacy* kan förklaras som individens självupplevda kapacitet. Enligt Hetzner, Geid och Gruber (2015) har detta en viktig inverkan på handlande och prestationer, särskilt i nya och utmanande situationer. Det har en avgörande roll när medarbetare möter arbetsrelaterade mål, uppgifter och utmaningar och påverkar val, ansträngning, beteende och uthållighet. Individens

self-efficacy kan avgöra hur mycket ansträngning som läggs vid en uppgift, och ihärdighet när det uppstår hinder. Det kan därför anses vara en viktig motivationsfaktor som kan påverka utfallet vid en arbetsuppgift. Artikeln refererar till forskning som visat att medarbetare med hög self-efficacy presterar bättre på uppgifter som kräver förvärvning av nya kunskaper än de med låg self-efficacy. Individer som tror på deras kapacitet kommer sannolikt vara mer motiverade att anstränga sig och lyckas vid lärandeaktiviteter, medan de individer med låg self-efficacy förmodligen kommer förvänta sig att misslyckas och därmed prestera sämre (ibid.).

## 2.4. Teoretisk sammanfattning

Grupper, handlingsutrymme, motivation, ledarskap, arbetsuppgifternas utformning samt organisatoriska strukturer i form av centralisering, strukturering och fragmentering är olika faktorer som antingen kan främja eller hindra förutsättningar för lärande. Moxnes (1997) presenterar dessa utifrån tre områden: det organisatoriska området, det mellanmänniska området samt det personliga området. Moxnes (1997) nämner även samhället som ett fjärde område, och hur detta inverkar på de övriga tre planen. Trots att samhället inte är ett område jag presenterar i ett enskilt teoriavsnitt behandlar jag det flytande i uppsatsen.

De olika områdena samverkar och påverkar varandra. Det går inte att tillrätta ett område och förvänta sig att detta kommer generera i någon större förändring. Exempelvis påverkar individens upplevda handlingsutrymme hur denne kommer tolka ramen för arbetsuppgiftens utformning. Hur en chef använder sig av uppmuntran kan komma till att påverka individens motivation och således hur individen presterar vid utmanande situationer i arbetet. Vidare kan politiska beslut influera verksamhetens riktning och HR-aktörernas arbetssituation fullständigt.

Syftet med uppsatsen är att analysera HR-aktörers upplevda förutsättningar för lärande. Jag kommer tolka HR-aktörernas utsagor med denna utvalda teori.

## 3. Metod

*Detta avsnitt inleds med två vetenskapliga förhållningssätt. Därefter redovisar och motiverar jag mitt val av en induktiv, fenomenografisk metodansats. Vidare behandlar jag forskningsetiska överväganden och hur jag använt mig av dessa, samt presenterar validitet och reliabilitet inom kvalitativ forskning. Vidare återfinns en summering av mitt tillvägagångssätt, bearbetning av data, bortfall och urval. Avslutningsvis för jag en metoddiskussion där jag diskuterar fördelar och nackdelar med mitt metodval och tillvägagångssätt, och hur dessa kan ha påverkat min studie att analysera HR-aktörers upplevda förutsättningar för lärande.*

### 3.1. Metodologiska utgångspunkter

Ontologi och epistemologi är två vetenskapsfilosofiska begrepp som är relevanta att förhålla sig till vid forskning, då dessa påverkar den fortsatta forskningsprocessen. Ontologi rör hur verkligheten är beskaffad och är en teori om det existerande. Epistemologi är en teori om kunskapsproduktion. Det är av vikt att förstå vilka konsekvenser valet av metodansats får, då det annars finns en risk att analysen blir oöverensstämmande med metodansatsens grundläggande antaganden (Fejes och Thornberg, 2009).

### 3.2. Fenomenografisk ansats

Fenomenografin som ett vetenskapligt förhållningssätt utvecklades i Sverige under 1970-talet som en kvalitativ metod för att studera lärande. Fokus flyttades från att studera hur mycket som lärdes, till att studera vad som lärs. Ansatsen grundar sig alltså i syftet att analysera hur ett fenomen i omvärlden uppfattas av individer (Patel och Davidson, 2009).

*”En uppfattning är således ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något, för att använda ett språkbruk som på senare år blivit allt vanligare inom fenomenografin”.*

Dahlgren och Johansson (2009), s 122

I denna uppsats analyserar jag HR-aktörers upplevda förutsättningar för lärande. Det ligger inte något fokus på objektiv verklighet, utan endast kring de enskilda individernas uppfattningar om verkligheten. Jag har därför valt en fenomenografisk metodansats, eftersom jag anser det är mest passande för att kunna fånga in människors uppfattningar och upplevelser av ett fenomen. Dahlgren och Johansson (2009) beskriver att uppmärksamheten inom fenomenografi riktas mot variationen mellan människors sätt att uppfatta omvärlden. Utgångspunkten i denna metodansats är att individer uppfattar företeelser i omvärlden på olika sätt, samt att det finns ett begränsat sätt på vilka dessa företeelser kan uppfattas.

Om man frågar ett antal individer hur de uppfattar ett fenomen kommer säkerligen dessa människor svara ett mängd olika saker. Det kommer alltså gå att urskilda ett antal olika sätt att



förstå detta fenomen. Denna uppsättning av olika uppfattningar kallas för utfallsrum. Det finns ingen säkerhet för att den som undersöker kommer finna och upptäcka alla dessa tänkbara sätt av uppfattningar. Om antalet deltagande i undersökningen utökas, eller det väljs ut en helt annan målgrupp i undersökningen, kan antalet upptäckta uppfattningar utökas (Dahlgren och Johansson, 2009).

### 3.3. Kvalitativ forskning och val av metod

En något förenklat distinktion är att kvantitativ metod förklarar någonting genom ”sifferdata”, och kvalitativ forskning beskriver verkligheten genom ”orddata” för att förstå det som analyseras. Denna kvalitativa data kan då bestå av språkliga utsagor, fältanteckningar av observerade händelser eller sociala samspel, samt inspelningar av intervjuer. Datan analyseras sedan utan statistik i åtanke, utan bejakar snarare forskarens tolkande arbetssätt, närhet till datamaterialet samt intresse för att gå på djupet (Fejes och Thornberg, 2009). Hur man formulerat sitt undersökningsproblem blir avgörande för valet av kvantitativ respektive kvalitativ forskning. Om problemet handlar om tolkning och förståelse av exempelvis människors upplevelser bör det användas verbala analysmetoder (Patel och Davidson, 2009).

Valet av en fenomenografisk ansats följer en kvalitativ metod, och därmed intervjuer som metodval. Fenomenografiska intervjuer är ofta halvstrukturerade och följer ett tema. Detta för att få så uttömmande och rikhaltiga svar som möjligt (Dahlgren och Johansson, 2009). Analysarbetet är väsentligt inom fenomenografin och skall ske på ett grundligt och tillförlitligt sätt. Det finns många analysmodeller inom ansatsen, men huvudsakligen består den i fyra steg efter transkribering av intervjuerna. 1) Bekanta sig med data och etablera ett helhetsintryck. 2) uppmärksamma likheter och skillnader i utsagorna i intervjuerna. 3) kategorisera uppfattningar i beskrivningskategorier. 4) studera den underliggande strukturen i kategorisystemet (Patel och Davidson, 2009). Denna process är induktiv och innebär att materialet läses och sorteras tills mönster blir tydliga.

### 3.4. Ansats

Att välja ansats är att ta ställning hur jag som undersöker kommer förhålla mig mellan teori och empiri. Det brukar skiljas på *induktiva* och *deduktiva* ansatser i forskningsprocessen. Dessa ansatser berör slutledning och resonering i forskningsprocessen i helhet, och i analysarbetet. I en induktiv ansats drar forskaren generella slutsatser utifrån olika enskilda fall, exempelvis genom observationer och erfarenheter. Induktiva ansatser är aldrig bindande, då det är sannolikt att framtida observationer kan innehålla undantag i förhållande till det som tidigare observerats. En deduktiv ansats utgår däremot från en allmän regel, sanning eller teori. Utifrån denna deducerar forskaren en hypotes eller påstående och undersöker om detta stämmer i ett eller flera fall. Utifrån de två klassiska ansatserna har en tredje ansats presenterats som en kombination mellan de två. Denna ansats kallas för *abduktiv* ansats. Den

utgår från empiriska fakta, såsom induktionen, men avvisar inte teoretiska föreställningar, liksom deduktionen (Fejes och Thornberg, 2009).

I min uppsats har jag använt mig av en induktiv ansats när jag förhållit mig till mitt empiriska material.

### 3.5. Validitet och reliabilitet inom kvalitativ forskning

Inom forskning eller andra typer av undersökningar är det viktigt att se över dess validitet och reliabilitet. Validitet berör överensstämmelsen mellan vad som är tänkt att mätas och vad som egentligen mäts (Patel och Davidson, 2009). Reliabilitet beskriver hur noggranna och pålitliga mätningarna, tillvägagångssätten och instrumenten som används faktiskt är. Reliabilitet är dock komplext att tala om inom kvalitativ forskning, utan är mer passande när en kvantitativ metod används. Ett sätt att mäta reliabiliteten är använda samma metoder på en liknande grupper och inom ett liknande tillfällen – det skulle utgöra liknande resultat (Cohen, Manion och Morrison, 2011). Med detta i åtanke blir det problematiskt att uppnå reliabilitet inom kvalitativ forskning då det är individers tankar och uppfattningar som undersöks. Jag kommer därför inte diskutera reliabilitet i denna studie vidare.

Vid ett kvalitativt förhållningssätt kan validitet mätas genom grad av ärlighet, djup, omfattning av den insamlade datan samt forskarens objektivitet och neutralitet (Cohen, Manion och Morrison, 2011). Det kan ofta användas som begrepp i samband med kvalitet i forskning. Fenomenografiska intervjuer är ofta halvstrukturerade och tematiska, med mål att få så uttömmande svar som möjligt. Intervjuguiden har en väsentlig del, då den ska vägleda intervjuaren och ha en tydlig relevans mellan de utvalda teman och frågorna. Det är särskilt viktigt att intervjuaren får rikhaltiga och uttömmande svar. Vid ett fenomenografiskt förhållningssätt är det nödvändigt att spela in intervjuer. Dessa intervjuer ska gärna skrivas ut i sin helhet så att analysarbetet kan genomföras grundligt och därför vara så giltigt som möjligt (Dahlgren och Johansson, 2009). Analys- och tolkningsarbetet skall bestå av jämförelser av likheter och skillnader bland intervjupersonernas uppfattningar. Det bör stävas efter att kategorisera utsagorna i kvalitativt skilda grupper (Uljens, 1989). Kategoriernas reliabilitet kan prövas för att se hur bra kategorierna avspeglar meningsinnehållet i intervjuerna.

Jag anser att min studie uppnår god validitet. Jag har använt mig av ljudinspelningar och transkriberat materialet noggrant. Jag höll mig ständigt till den förberedda intervjumallen, och ställde därför enhetliga frågor till alla HR-aktörer. Det som hade kunnat påverka studiens validitet är det faktum att jag varit ensam i mitt analysarbete, och därmed lagt in värderingar jag inte varit medveten om under arbetets tid. Mitt induktiva förhållningssätt tror jag dock har förhindrat detta. För övrigt har jag intervjuat HR-aktörer med olika anställningstid och olika inriktningar, som jag anser gett en nyanserad bild av hur upplevelserna kring lärandeförutsättningar ser ut på arbetsplatsen.

### 3.6. Etiska överväganden

Under en undersökning bör man ta hänsyn till forskningsetiska aspekter. Målet med forskningen är att ta fram kunskap som är så trovärdig som möjligt, men som även är betydelsefull för oss som individer samt för samhället utveckling (Patel och Davidson, 2011). Jag har valt att förhålla mig till de fyra övergripande etikregler som formulerats av vetenskapsrådet: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

*Informationskravet* innebär att forskaren skall informera de som berörs av forskningen om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. Detta krav innebär även tillräckligt utförlig information om hur studien ska genomföras. Det är väsentligt att forskaren klargör att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst.

*Samtyckeskravet* berör att deltagare i en undersökning har rätt att bestämma om denne vill medverka. Detta samtycke ska överlämnas till den aktuella forskaren.

*Konfidentialitetskravet* har ett nära samband med sekretess och offentlighet. Forskningsdatan ska hanteras med största möjliga konfidentialitet och får endast användas i forskningssammanhanget. Personuppgifter skall förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.

*Nyttjandekravet* beskriver att uppgifterna insamlade om individer endast får användas för det aktuella forskningsändamålet.

Jag inledde mötena med intervjupersonerna med att förklara vad mitt syfte med uppsatsen är, samt bakgrundsinformation kring varför jag var intresserad av just detta, för att få intervjupersonerna att förstå mitt intresse och vad jag vill med denna uppsats. Därefter klargjorde jag deras deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst under studien. Intervjupersonerna var redan medvetna om denna studie och hade tackat ja innan jag fick träffa dem. Trots det förklarade jag för dem att det är deras rätt att medverka. Jag frågade intervjupersonerna om jag hade deras samtycke att spela in intervjuerna. Detta för att jag skulle kunna fokusera på vad de sa, och inte lägga ned tid på att anteckna allting. Jag förklarade sedan att inspelningarna skulle höras av endast mig. Jag klargjorde för intervjupersonerna vad insamlandet av materialet skall användas till, och att jag direkt efter jag transkriberat intervjuerna skulle radera mina ljudinspelningar.

Jag har löpande benämnt de medverkande som HR-aktörer. Detta för att vara konsekvent i uppsatsen, men även för att till en viss mån skydda de medverkandes identiteter, så att det inte går att urskilja yrkestitel och namn.

## 3.7 Tillvägagångssätt

Jag författade ihop ett intressebrev med vad jag ville att min uppsats skulle beröra, hur jag tänkt detta ska gå till och vad jag beräknade att detta skulle krävas av organisationen. Detta brev mailade jag till en kontaktansvarig på Uppdragsbanken, samt ringde Helsingborgs HR-support för att annonsera mitt intresse ytterligare. Några veckor senare kontaktades jag av Helsingborg Stad. Jag och HR-direktören Jörgen Fransson diskuterade kring mitt syfte innan han tackade ja. Så fort jag fått klartecken bokades det in intervjuer till mig. Jag hade inget inflytande i vem jag skulle få träffa, utan jag mottog ett mail med alla de personer jag skulle träffa och vilken tid jag skulle träffa dessa. Eftersom jag fått klartecken på mitt syfte, utformade jag en intervjuguide som innehöll frågor som berörde mitt syfte. Eftersom jag inte haft en informantintervju, satt jag och försökte finna information om organisationen och HR-avdelningen på Helsingborg Stads hemsida. Detta för jag gärna ville vara lite förberedd innan jag skulle genomföra mina intervjuer. Medarbetar- och ledarpolicyn jag presenterat i början av uppsatsen hade jag dock inte tagit del av. Jag hade sju intervjuer inbokade en och samma dag, vilka ägde plats på HR-avdelningens kontor på Stadsledningsförvaltningen. Jag inledde mina intervjuer med att berätta om mig själv, vad mitt syfte med uppsatsen var och de forskningsetiska kraven. Sedan började jag intervjuerna med bakgrundsfrågor om dem själva för att mjuka upp inför intervjun och få nödvändig information såsom deras tjänst, hur länge de arbetat där liknande. Jag genomförde sedan mina semistrukturerade intervjuer efter intervjuguiden. Jag spelade in intervjuerna för att kunna koncentrera mig på det intervjupersonerna berättade för mig, och för att kunna ställa följdfrågor där det behövdes. Dessa intervjuer skedde i ett enskilt rum med stängd dörr. Eftersom intervjuerna skedde löpande hade jag inte tid att anpassa mina intervjufrågor efter all den information jag fick, och ställde därmed huvudsakligen samma frågor till alla intervjupersoner.

### 3.7.1. Bearbetning av data

Efter jag genomfört mina intervjuer transkriberade jag dessa i helhet för att inte missa några viktiga citat. Därefter började jag arbetet att tematisera intervjumaterialet. Jag skrev ut intervjuerna i pappersform för att underlätta processen. Först läste jag intervjuerna flera gånger för att bekanta mig med materialet. När jag kände att jag började urskilja mönster och likheter och skillnader använde jag mig av färgpennor för att strukturera och koda det empiriska materialet i mönster. Därefter läste jag om materialet flera gånger för att försäkra mig att jag inte missat några betydelsefulla delar. Detta hjälpte även för att studera den underliggande strukturen i kategorisystemet. När jag slutligen täckt in varenda del av intervjuerna började jag sedan författa ihop de olika färgkodade texterna i enskilda delar. Detta tematiseringsarbete tog ganska lång tid, då det var många delar av det empiriska materialet som gick in i varandra. Slutligen hade jag författat tre huvudsakliga teman som jag namngav:

- Utbildning och lärande på arbetsplatsen
- Kollegiala relationer

- Organisationen och arbetsplatsen

### 3.7.2. Urval

De intervjuer jag baserat mitt empiriska material på är från fem olika HR-personer med olika befattningar, plus en intervju med stadens HR-direktör.

Tidigare i arbetet förklarade jag varför jag använder mig av begreppet HR-aktör. Det går att återfinna tre olika yrkestitlar hos mina intervjupersoner: HR-specialist, HR-konsult och arbetsmiljö- och hälsocontroller. Anställningstiden varierar från fem månader upp till fyra år inom deras nuvarande befattningar. De alla har olika arbetsinriktningar och uppdrag. Bland annat kan man urskilja en specialist inom arbetsrätt och löneöversyn, en konsult inom kompetens- och ledarutveckling, en konsult inom arbetsmiljö och hälsa, samt en konsult som arbetar med stadens medarbetarskap. Urvalspersonerna har alltså olika anställningstid och olika specialinriktningar. Detta tror jag har påverkat min studie positivt då jag fått utfallsrum från HR-aktörer som alla har skilda arbetsinriktningar, och därför fått en bra övergripande bild över avdelningens medarbetare, trots att de arbetar individuellt. Om jag endast fått intervjua föreslagsvis arbetsrättsspecialister hade detta antagligen inte gett en lika nyanserad bild i min studie.

HR-direktören beskriver sig själv som stadsövergripande HR-processägare och arbetar nära stadens förvaltningschefer, stadens stadsdirektör samt stadens HR-chef.

### 3.7.3. Bortfall

Jag blev tilldelad intervjupersoner av Helsingborg Stad, och hade därför inget inflytande i vem jag skulle intervjua. Min första intervju var med en HR-administratör. När jag genomförde min tematiseringsprocess insåg jag att dennes intervju inte var relevant för denna studie då HR-administratörens arbete skiljde avsevärt från de övriga HR-aktörerna. Jag valde därför att bortse från dessa intervjusvar då jag kände att det skulle vara mer givande för min studie att ha aktörer med ett liknande arbetssätt och för att hålla ett konsekvent tema i uppsatsen. HR-administratören arbetar helt olika än vad övriga HR-aktörer gör samt tillhör andra gemenskaper. Av samma anledning bortsåg jag även mycket från HR-direktörens intervjusvar då även han har ett avvikande arbetssätt än från de övriga HR-aktörerna. Ur intervjun med HR-direktören har jag använt svar som kan spegla en nyckelperson med högre befattning och dess syn på HR-aktörerna, samt svar som kan liknas vid en informantintervju.

## 3.8. Metoddiskussion

*Jag har valt att ha en separat diskussion där jag behandlar mitt metodval. Anledningen till detta är för att jag vill reflektera över mitt val av metod och hur detta påverkat mitt resultat.*

Jag visste relativt tidigt vad jag ville skriva om i denna uppsats, och formulerade ett syfte utifrån detta – att analysera HR-aktörers upplevda förutsättningar för lärande. I min ansökan till Helsingborg Stad skrev jag att jag beräknade att behöva 5-6 intervjuer som skulle ta cirka 30-45 minuter var. Jag hade då redan valt metodansats, det vill säga den kvalitativa fenomenografiska ansatsen, och därmed förutspått att jag inte ville använda mig av enkäter eller observationer som metodval. I efterhand kan jag se att en observation hade kunnat vara givande i form av att bättre förstå hur det dagliga arbetet på Helsingborg Stads HR-avdelning ser ut, men jag tror inte att det skulle fått mig att bättre förstå uppfattningarna kring lärandeförutsättningarna. Ännu en gång är det ju HR-aktörernas upplevelser kring fenomenet lärandeförutsättningar jag analyserar. Därför valde att utföra en renodlad kvalitativ studie. Det som hade kunnat påverka studiens analys av upplevda lärandeförutsättningar är om jag hade haft fler respondenter, och därmed fler utfallsrum att analysera.

Jag höll alla mina intervjuer under en tidsintervall på sex timmar. Jag hade inte haft en informantintervju innan, och hade därför ingen aning vad jag hade att vänta mig på plats. Jag hade i förväg utformat en semistrukturerad intervjumall med relativt vida frågor som skulle ge utrymme för vältömmande svar. I fråga om detta varit givande för min uppsats kan jag bara argumentera kring. Å ena sidan hade en informantintervju gett mig bättre möjligheter att skriva en intervjumall som hade kunnat identifiera mer djupa uppfattningar kring företeelser som ofta är omedvetna, exempelvis i vilken grad det upplevs förekomma informellt lärande. Å andra sidan tror jag att mitt minst sagt induktiva förhållningssätt gett mig en mer realistisk och sanningsenlig bild av hur lärandeförutsättningarna upplevs på Helsingborg Stad. Jag åkte till HR-avdelningen utan någon förförståelse kring HR-aktörernas arbetssätt, och har därför kunnat förhålla mig objektiv i förhållande till mitt empiriska material bättre än om jag på förhand vetat hur organisationen aktivt arbetar med kompetensutveckling och lärande. Jag hade heller inte tid att ändra min intervjumall efter varje intervju, vilket jag tror verkat positivt för min studie då jag följt intervjumallen korrekt och därmed har alla intervjupersoner fått svara på samma frågor, i undantag från vissa följdfrågor.

## 4. Resultat

*Nedan följer en systematisk redovisning av mitt empiriska material. Det presenteras i form av de teman jag kunde urskilja under min bearbetning av materialet: Utbildning och lärande på arbetsplatsen, Kollegiala relationer samt Organisationen och arbetsplatsen. Jag har valt att redovisa många direkta citat för att läsaren skall få en nyanserad bild av hur upplevelserna kring lärande uppfattas.*

### 4.1. Utbildning och lärande på arbetsplatsen

Jag inledde mina intervjuer med att fråga om de formella utbildningsaktiviteterna på arbetsplatsen, för att få ett helhetsperspektiv och få veta förutsättningarna för utbildning. Alla intervjupersoner var överens om att det är enhetschefen som ger klartecken om de anställda får gå på en utbildning, men att det nästan är helt upp till individerna att hitta kurser och utbildningar som är passande. De var även överens om att detta är positivt, och att det finns ett tillåtande och uppmuntrande klimat att hitta behoven för utbildning. De flesta framförde att en utbildning helst skall vara kopplat till det aktuella uppdraget, för att utbildningen ska kunna utnyttjas i praktiken. Detta är någonting som klargjorts av enhetschefen. Men så länge man kan motivera varför denne vill gå på en utbildning, så har intervjupersonerna inte uppfattat några motstånd från enhetschefen, utan bara uppmuntrats. Det upplevs som att chefen vill främja lärandet och utveckling genom kompetensutveckling.

*Jag ska gå på en kurs i januari som min kollega tipsade mig om. Jag slängde iväg ett mail till min chef där jag berättade om den. ”Det här kostar det, det här handlar det om, kan jag anmäla mig?” Jag fick svaret ”Ja, bara kör”. Så enkelt kan det vara.*

#### *HR-aktör 1*

Jag frågade HR-direktören om hur han tror det påverkar medarbetarna att ha egenansvaret över sitt lärande och utveckling. Jag fick svaret:

*”Det kanske är lite stressigt. Samtidigt tror jag att många känner stimulans i det. Alternativet är att annars att man blir tilldelad eller matad kompetensutveckling. Det tror inte jag är framgångsrikt. Sedan tror jag kanske att man behöver jobba lite mer med vad som är angelägen kompetensutveckling för att vara mer offensiv. Det finns ju alltid en risk att man kompetensutvecklar sig inom det man redan vet och känner till. Det är ju en förutsättning, men vi säger att man behöver stretcha sig ännu mer för att utmana det vi behärskar idag. Dagens kunskap kan vara inaktuell om ett halvår. Man behöver hela tiden vara uppdaterad.”*

Jag ställde olika frågor som berörde nya kunskapsförvärv, och om HR-aktörerna kan omsätta dessa i praktiken. Jag fick lite olika svar. De intervjupersoner med arbetsrättsinriktningar förklarade att genomgångar med förändringar av lagstiftning måste omsättas i praktiken, eftersom det bara är så. Det sätts i linjearbete. Intervjuperson 1, som är ny på arbetsplatsen, förklarade att hon fått många nya ”aha-upplevelser” av de utbildningar hon hitintills gått, och

att hon säkert kan använda sina kunskaper om hon får en relevant frågeställning kring det. En intervjuperson svarade:

*”Vi har ju förtroende att själva strukturera upp vår arbetsvardag, och där tror jag att man har rätt så bra chanser att applicera det man lärt sig. Jag tänker att man kan testa på olika metoder. En arbetsuppgift kan ju lösas på många sätt, och det är många sätt man är van vid att göra. Men om man gått på en kurs och lärt sig någonting nytt, då kan man passa på att testa det man lärt sig i den arbetsuppgiften” HR-aktör 3*

HR-aktör 5 beskrev hur hon kände kring att integrera nyförvävda kunskaper i arbetet:

*Jag känner att jag kan göra det. Men sedan är frågan hur spridningen blir, att det sprids vidare. Det är ju inte alltid den gör det. Utan den går till mig och för mig i mitt uppdrag. Sedan är frågan om det blir något verkningsfullt i organisationen. Och där är det inte alltid så. HR-aktör 5*

När jag frågade kring utveckling var det många som genast började prata om kompetensutveckling. Det verkar vara en självklarhet för HR-aktörerna att formell utbildning står i linje med utveckling, och att lärande alltid ska resultera i utveckling. Jag kan dock inte förhålla mig till om det är faktiskt är så. Eftersom HR-aktörerna i stort sett själv väljer sina utbildningar själv kan man möjligtvis dra slutsatsen om att de själva tror att den kommer ha något värde för dem i deras uppdrag, såsom en av intervjupersonerna formulerade det. ”Det krav jag ställer på kompetensutveckling är att den ska tillföra mig någonting framgångsrikt. Och vem vet det bäst, om inte mig själv?” Det var endast en intervjuperson som förklarade att utbildning inte är det viktigaste i förhållande till att förvärva nya kunskaper. ”Jag tror man måste ha en egen drivkraft. Du kan ju inte mata mig med mitt behov. Så jag tror på nyfikenhet, samtal och öppenhet. Sedan kurser, det kan ju vara ett komplement. Men det är det lilla egentligen. Och just det här att, en kurs har ju inget värde om ingen tar emot det”. HR-aktör 2.

Just friheten att själva lägga upp sin arbetsdag och arbetssätt var ett tema som framkom under varje intervju, och som verkar vara ett resultat av det uppdragsorienterade arbetet om man ser till de två intervju svaren nedan. HR-direktören sade att medarbetarna ska ha en profil som innebär att man är självgående, initiativrik och social.

*Jag får uppgifter med tillit att jag fixar det.- HR-aktör 2*

*”Här är det frihet under ansvar. Jag har mitt uppdrag, och det är det jag ska leverera. Sedan hur jag gör det, när jag gör det, och liknande, är upp till mig att lösa” - HR-aktör 3*

De olika HR-aktörerna har olika arbetsuppgifter och olika inriktningar i sitt arbete. Jag frågade dem om de tror det är en fara att vara så specialiserad i sin yrkesroll, och om de tror att det påverkar deras utvecklings- och lärandemöjligheter att hela tiden arbeta inom samma område, för att kunna identifiera om där finns någon medvetenhet. En intervjuperson sade att det kan finnas en risk att man kommer för långt bort från verksamhetens verklighet och tappar sammanhanget man befinner sig i om man är för inriktad och specialiserad. Att man tror att



”mina kunskaper blir viktigaRE än andras”. Det var dock spridda svar, och därför presenterar jag tre citat:

*Även om jag är arbetsrättsspecialist måste jag ju tänka exempelvis – ”Vad är det som orsakar så mycket konflikter egentligen?”. Och utifrån mitt perspektiv, vad kan jag tillföra? Vi är ju specialister, och om vi inte börjar titta tvärsektoriellt på varandra.. Det jag menar är att man blir aldrig fullärd. Är du inte nyfiken så blir du kanske fullärd. Men man kanske ska börja tänka på att prata med en kollega som arbetar med någonting annat, för att se om vi kan koppla ihop våra frågor. Där finns utveckling. – HR-aktör 2*

*Jag tror det är en fara som vi är väldigt medvetna om, och som vi hela tiden försöker uppmärksamma. Och jag skulle nog vilja säga att de som är mest specialiserade är nog också de som är bäst på att hitta nya lärdomar inom det området. HR-aktör 3*

*I vissa grupper har vi rätt olika professioner, trots att vi är HR-folk allihop. Och det lär man sig av. Då pratar vi nog inte bredd på kompetens, utan snarare spetsighet. Där strategen tillsammans med den operativa ska försöka hitta en lösning på ett problem. Det lär man sig av. HR-aktör 4*

Jag frågade intervjupersonerna vad de tänker kring lärande i det dagliga arbetet. Intervjupersonerna hade väldigt nyanserade svar kring detta. Det var bara två av fem som associerade lärande i det dagliga arbetet till kollegor. Här är fyra svar från intervjupersonerna som visar de varierade svar jag fick:

*”Lärande kan vara det dagliga. Att jag pratar med en kollega. Det kan vara till det lilla. Vad har vi för rutin på denna lilla, lilla saken?” HR-aktör 1*

*”Jag har väl inte speciellt reflekterat över det. Utan det är mer sånt som bara sker. Men jag är ju en sån person.. Eftersom jag själv är nyfiken vill jag ju dela med mig. Så i det avseendet tror jag att jag är ganska aktiv.” HR-aktör 2*

*Definitivt viktigt, men svårt att sätta fingret på. Vad som är lärande och inte lärande. Ska man säga att allt är lärande, då är det klart att ingenting blir lärande. Men jag tror det vardagliga lärandet är väldigt viktigt att reflektera kring. Vad är det jag lär i vardagen? Det är bara en känsla men.. Är man väldigt ny så värdesätter man det vardagliga lärandet enormt mycket. För det är då man samlar in sig all erfarenhet, för erfarenhet är ju också som ett lärande. Men när man väl sätter sig lite bekväm så finns det en risk att man slappnar av. Och att man blir väldigt bekväm och lutar sig åt det man redan har lärt sig. Där måste man ju hela tiden reflektera kring lärandet. HR-aktör 3*

*Jag tänker såhär, att ett lärande kan vara här och nu. I något slags operativt spår. De här kunskaperna behöver jag nu för att komma in här nu. Det kan vara att jag jobbar i arbetsgrupper eller att jag gör någonting alldeles för mig själv, och det lär jag mig saker på hela tiden. Det andra är ju mer lärdomar jag behöver i ett strategiskt tänk. Alltså att zooma ut ifrån de operativa frågorna och få mer perspektiv på vad saker betyder, och om det ger någon slags effekt på saker och ting. Jag kan väl känna att jag försöker fånga min vardag, frågor som berör här och nu. HR-aktör 5*

Det var en person som berättade att denne vilar på sina erfarenheter, eftersom denne inte gör samma sak som när hon inte hade dessa erfarenheter. ”Det betyder inte alltid att jag har rätt, men det är någonting som styr mig. Så frågan är: Hur länge varar ett informellt lärande? Jämför det med att gå på en utbildning.”

Jag frågade intervjupersonerna om de känner att de blir tilldelade arbetsuppgifter som ligger utanför deras ursprungliga, och hur detta påverkar dem. Tre av fem intervjupersoner svarade att uppgifter som ligger utanför de ursprungliga påverkar positivt, samt att det är någonting som sker. Sedan var svaren olika hur de ansåg att det påverkade. En intervjuperson förklarade att man kan använda sina gamla erfarenheter på den ”nya” uppgifter, samtidigt som det kanske genererar i ett lärande som denne sedan kan använda på sina ”vanliga” uppgifter.

*”Det påverkar mitt lärande positivt. För man ställs inom ett helt nytt område, och då tvingas man läsa på inför det. Och sedan alla de saker man lärt sig under tiden kan man ju försöka applicera. Vissa saker kanske fungerar bättre än andra. Så jag behöver kanske inte ha sakkunskap eller teknisk kunskap, men jag vet var jag kan hitta dem som kan det. Så det är att kunna använda sig av det lärandet man lärt sig under andra uppdrag. HR-aktör 3*

Det enda, väldigt avvikande svaret var detta:

*”Det har hänt. Men det var bara en gång. Och nu slipper jag den, tack och lov.”*

Jag ville gärna att intervjupersonen skulle utveckla detta. Intervjupersonen sade att hon fick göra en uppgift som hon var tvungen att göra för att ingen annan kunde. Hon sade att det inte påverkade hennes utveckling på något sätt, eftersom det inte hade med hennes uppdrag att göra. ”Det gäller att ha en balans mellan uppdragen och lärandet”.

## 4.2. Kollegiala relationer

Vad gällande hur HR-aktörerna arbetar i grupp ser det lite olika ut beroende på arbetsuppgifter. Enhetsmötena är dock de enda mötena intervjupersonerna har nämnt som sker på avdelningen alla HR-aktörer tillsammans. Några av intervjupersonerna har förklarat att de har vissa kollegor som är närmre än andra, då de har liknande arbetsuppgifter och därför samordnar lite oftare. En intervjuperson berättade att det finns små arbetsgrupper som jobbar med olika frågor. Samma intervjuperson förklarade även att denne jobbar väldigt mycket i grupper, men är ensam i sitt ansvar. Detta är någonting som framkom i samtliga intervjuer, och som kan tänkas ha med det uppdragsorienterade arbetssättet att göra.

*Vi har ju inga officiella grupper, utan vi är ju varje man på sin ö lite. Men det blir att vi naturligt strävar efter att jobba i olika konstellationer. Exempelvis har jag och min kollega bildat egna team och hittat uppdrag vi kan utföra tillsammans, utifrån vad vår chef tycker såklart. Så där har vi ju gjort uppdrag tillsammans, men det blir ju en tillfällig konstellation.*

*HR-aktör 3*

Jag ställde några frågor som berörde att lära sig av sina kollegor, synen på detta och hur man försöker arbeta med det. Alla intervjupersoner var överens om att det är mycket viktigt att lära sig av sina kollegor, vissa betonade att det livsviktigt. Sedan kom den fram nyanserade svar hur folk använder sig av detta. Det var inte många som faktiskt kunde ge exempel på när de lär från sina kollegor, utan sade att det händer mycket när man pratar på lunchen eller liknande. Det finns interaktion bland medarbetarna.

*För mig är det livsviktigt. Sedan handlar det ju om vem man ska fråga. Det är också en del av lärandet. Att hitta kommunikationsvägar. Vem är det som är bra på vad? HR-aktör 1*

*Jag märker att man lär sig väldigt mycket när man jobbar med en kollega. Sitter man ner och diskuterar så är det jätte bra, men det faktiska arbetet... Det är då man får lite mer praktisk applikation på vad de tänker och hur de resonerar i ett arbetsomhang. HR-aktör 3*

*Jag och min kollega är väldigt olika. Min kollega tänker väldigt mycket, och vänder och vrider på ett problem massor. Har jag ett problem så tänker jag lösning direkt, och sedan försöker jag hela tiden sträva efter det. Och genom att ha jobbat med henne så har jag lärt mig hur hon fungerar vilket är jätte bra, för då kan jag ta vara på det i mitt arbete, fast än vi inte arbetar ihop. Jag kan komma till henne och säga att jag har ett problem. Så när jag tänker lösning, då vänder hon och vrider på det, och ger mig reflektionsfrågor som jag kan tänka på. HR-aktör 3*

Intervjupersonerna har berättat att de på *enhetsmötena* bland annat berättar om deras olika uppdrag, vad som är aktuellt, vad som ska hända och vad de har gjort sedan sist de träffades. Intervjupersonerna har även berättat att de på *enhetsmötena* brukar berätta när de varit på kurs, och kort berättar om denna och vad den innehöll, och vad som hade kunnat vara intressant för övriga att veta. Jag frågade intervjupersonerna hur uppföljnings- och återkopplingsarbetet ser ut efter en kurs. Alla intervjupersoner har förklarat att ansvaret att återkoppla en utbildning ligger på dem själva. Det nämns även att uppföljningsarbetet är ett utvecklingsområde och inte alltid är någonting som sker på rutin. Se variationerna i citaten nedan:

*Det har varit samtal med kollegor, mer att man reflekterar kring utbildningen. Det där tror jag att vi generellt är rätt dåliga på. Inte bara denna avdelningen, utan generellt. Man åker iväg på sin kurs, och så tänker man "Gud det där, och det där, och jag måste kolla upp det där", sedan kommer man hem och har tusen andra saker att göra. Man är jätte glad att man fått gå på kurs och har fem tusen olika idéer, men så fastnar kanske bara 5% av det man lärt sig. HR-aktör 1*

*Ibland fungerar det väldigt naturligt, men ibland blir det lite "Just det, jag var på kurs" och så glömmar man bort det eftersom man inte hinner träffas. Det kanske går några veckor, och då känns det lite konstigt, liksom vadå, "ska jag prata om det jag lärde mig för tre veckor sedan?". HR-aktör 3*

*I det dagliga arbetet försöker man, men ett organiserat uppföljningsarbete annat är återkoppling.. Det är svårt att organisera ihop. Det blir sporadiskt, och i bästa fall något skrivet. Vi borde lägga mer tid på det egentligen. HR-aktör 4*

Intervjupersonerna betonar dock att det finns ett intresse av att dela med sig av nya kunskaper, och att det inte endast sker bara för att det ska göras. Tre av fem intervjupersoner sade att om de varit med om någonting bra och lärorikt så vill de dela med sig om det till sina kollegor, för att det är så de är som personer. HR-aktör 1, som inte varit anställd så länge kunde ge ett konkret exempel på när en kollega berättat om en kurs på enhetsmötet, som hon kände att hon kunde använda sig jätte mycket av. ”Från det mötet har jag tagit med mig saker som kanske inte fått veta annars, om hon inte dragit det på ett sådant möte”. HR-aktör 3 förklarade dock hur lärandet är subjektivt, och att detta kan påverka hur man tar åt sig information från kollegor, men också vad som är viktigt utifrån sitt uppdrag. ”Säg att min kollega är ytterst intresserad inom sin specialist-kunskap och vill sprida den kunskapen till alla, och tycker att just det lärandet är det viktigaste. Men jag tycker kanske inte att det lärandet är det viktigaste för mig.”

En av intervjupersonerna berättade att de gärna vill ha med en kollega på kursen som de kan prata med på kursen och bolla idéer med, reflektera och prata med. Intervjuperson 6, HR-direktören, berättade att det ibland blir diskussioner då medarbetarna gärna vill ha med en kollega på en kurs. Resonemanget kring utbildning är dock att det är bättre att skicka iväg 2-3 stycken till olika platser, och sedan berättar om utbildningen på teammöten eller enhetsmöten. Även en HR-konsult sade att inte alla behöver åka iväg på en kurs, utan dela med sig av sina kunskaper till de andra för att det ska bli mer kostnadseffektivt. HR-aktör 2 motiverade att hon ville ha någon med sig på utbildningen eftersom risken finns att det man lärt sig dör om ingen efterfrågar det.

*”Du måste ha någon som är intresserad och nyfiken av hur du tänker, och där tänker jag att chefen har ett ansvar att lyfta och efterfråga den nya kunskapen. Efterfrågar ingen vad du lärt dig så dör det ju. Två dagar sedan är det du lärt dig borta från jobbet. Om det inte genererar någon typ av effekt på din arbetsplats. Därför borde man inte åka själv på en kurs, utan ha någon som man kan infiltrera med. Att ha bollplank”.*

### 4.3. Organisationen och arbetsplatsen

Jag ställde frågor som berörde HR-aktörernas relation med deras chef. Deras närmsta chef är en enhetschef som sitter på avdelningen. Alla fem HR-aktörer var överens om att enhetschefen fungerar som ett bollplank och som är vägledande när det finns oklarheter i arbetet. De flesta träffar enhetschefen minst en gång var fjortonde dag för en personlig avstämning. Samtliga sade även att det finns ett öppet klimat för att gå till chefen och fråga om det är nödvändigt. Jag frågade även hur intervjupersonen uppfattar att enhetschefen arbetar med deras utveckling.

*När det finns frågetecken tar vi det löpande med vår chef. Vi känner att vi måste sätta oss ner med henne för att se om hon är med på banan, och om vi är på rätt väg. Det är mer "Är vi på rätt väg?", istället för att fråga "Vad ska vi göra nu?". HR-aktör 1*

Före intervjuerna hade jag förberett mig genom att läsa på Helsingborg Stads hemsida. Jag frågade intervjupersonerna om värderingarna som berör stimulerande arbetsuppgifter och att det skall finnas möjlighet att växa och utvecklas på arbetsplatsen. Jag ville veta hur intervjupersonerna uppfattade hur dessa värderingar integreras i arbetet och om organisationen lever upp till dem. Fyra av HR-aktörerna var överens om att stadens värderingar integreras, och att det är någonting man lever upp till och bejakar. En intervjuperson sade att på ett sätt integreras värderingarna i allra högsta grad, och att det tillhör deras arbetsuppgifter att utveckla sig själv så till vida att det finns utrymme till det. Det var dock ett intervjusvar som skilde sig från mängden:

*Jag måste påminna mig själv om värderingarna, och jag måste påminna min chef om dem. Jag kan inte ta för givet att min chef bevakar det åt mig. Jag måste leda mig själv. Vi har fyra förväntningar på oss som medarbetare i staden: 1. Jag leder mig själv. 2. Jag samspelar med andra. 3. Jag skapar värde. 4. Jag vill lyckas. Så någonstans i min egen utveckling så är det att jag måste ta ansvar. Jag brukar säga att "Har jag en dålig chef, då förtjänar jag det". Jag måste ju själv se till att hon blir en bra chef. Precis som min chef vill att jag ska bli bra. Det är inte så: Jobba i Helsingborg Stad så får du det här. Nej. Jobba i Helsingborg Stad, för här är vi medvetna om att det måste vara såhär. Men du måste själv bidra, ingen gör det åt dig.*

*HR-aktör 5*

Någonting som framgick under intervjuerna var att det läggs mycket fokus på att vara omvärldsorienterad i organisationen. Intervjuperson 6 – HR-direktören, sade att medarbetarna har ett jätte stort ansvar för att vara omvärldsorienterad, uppdaterad och fånga de senaste sakerna inom sitt arbetsområde. Detta var någonting alla intervjupersoner pratade mycket om, trots att jag inte frågade dem om det. Det framkom naturligt att de skulle prata om hur viktigt det är att vara omvärldsorienterad, och verkar vara en del av deras arbetsuppgifter, vilket de är medvetna om.

Samtliga intervjupersoner ansåg att deras utvecklingsmöjligheter på arbetsplatsen är stora, även fast svaren såg lite olika ut. En intervjuperson belyste att hon kan utvecklas eftersom hon har motivationen till det. "Framför allt vill jag ju utvecklas. Det är det viktigaste. Jag vet vad jag vill". En intervjuperson sade att hon ser utvecklingsmöjligheterna som väldigt stora, då det finns ett väldigt tillåtande klimat när det gäller att utvecklas, och att det uppmuntras att man själv håller ögon och öron öppna efter saker som kan vara till nytta för en. En intervjuperson förklarade att denne inte gått på samma tjänst hela anställningstiden, och att det finns en naturlig utveckling att kunna röra sig mellan olika tjänster och roller. Samma person nämnde även att chefen frågat om intressen för andra områden, och om det fanns intresse så skulle denne bara säga till, för "då skulle de vägarna hittas". Det finns många öppna dörrar, sedan är det upp till individen att ta till vara på dem. Det var egentligen bara ett intervjusvar som skilde sig en del från mängden:

*Det är inte en så lätt fråga. En HR-avdelning är rätt så vana att tänka i utvecklingsfrågor, eftersom vi hela tiden ska möta och vara ett stöd i sådana frågor. Så jag menar, vi andas ju hela tiden utveckling. Men vi är hela tiden beroende av vad politikerna lägger för vårt program, och hur vi betar ner det. Så frågan är hur mycket tid det går åt att utveckla saker.*

*HR-aktör 5*

## 5. Analys

*Syftet med uppsatsen är att analysera Helsingborg Stads HR-aktörers upplevda förutsättningar för lärande på arbetsplatsen. I detta avsnitt kommer jag löpande analysera mitt intervjuresultat utifrån den teoretiska referensram jag författat för att kunna identifiera hur HR-aktörernas upplevda arbetsätt och utbildningsförutsättningar ser ut i förhållande till lärande. Jag kommer slutligen presentera en övergripande slutsats baserat på mitt empiriska material och teoretiska underlag, och hur jag anser att Moxnes (1997) modell skall gestaltas för att ge en mer rättvis bild av hur de olika områdena samverkar. Min tanke med detta avsnitts disposition var först att analysera resultatet utifrån de organisatoriska, mellanmännsliga och personliga områdena för att vara konsekvent med teoridelen. Jag insåg dock att detta inte var möjligt, då de olika områdena samverkar och influerar varandra, och bör därför ses ur ett helhetsperspektiv. Därför har jag valt att presentera min analys i löpande text, och slutligen försöka ”knyta ihop säcken” med en slutsats.*

Jag kan genom intervjuerna med HR-aktörerna identifiera att de allra i högsta grad ansvarar för sin egen kompetensutveckling. Denna process inkluderar allt från att själv identifiera vad för kompetens som behövs, att hitta utbildningar som motsvarar dessa behov, att delta i utbildningar, återkoppla och reflektera kring utbildning och slutligen integrera nyinlärd kunskaper, kompetenser och förhållningssätt i sitt dagliga arbete. De olika intervjupersonerna verkar i sina svar nöjda med detta. Jag kan urskilja svar såsom ”vem vet bäst vad jag behöver om inte jag själv?”, ”Du kan inte mata mig med mitt behov”, ”det tillhör våra arbetsuppgifter att utveckla oss”. De dimensioner som Boyer et al (2014) genom Knowles (1975) urskiljer som en självstyrande lärprocess verkar utifrån intervju svaren vara så starkt integrerade att det snarare blir ett arbetsätt än en tillfällig lärandeprocess, vilket även stärks av det Hansson (2000) skriver om det självstyrda lärandet. HR-aktörerna är medvetna om att de är de själva som står för sitt behov av kompetens, och att de ständigt skall vara öppna för möjligheter att utbilda och lära sig. De måste ständigt reflektera över sitt nuvarande uppdrag för att bli medvetna om sig själv och sitt uppdrag. Precis som det Hansson (2000) beskriver kring det självstyrda lärandet så är det de individuella behoven som utgör grunden för lärandet men att gruppen har en stödjande roll i processen.

För att utbildning ska kunna utnyttjas i praktiken ska den helst vara kopplad till individernas aktuella uppdrag. Detta påminner om vad Kock (2010) skulle kalla en formell strategi för lärande då denna strategi är individinriktad och ofta riktas till individens förmåga att utföra sina arbetsuppgifter. Att utbildning är riktat mot så kallade ”bristområden” kan särskilt urskiljas hos de HR-aktörer med arbetsrätt som inriktning då det är sakkunskaper som lärs in, och som skall tillämpas i arbetet. Att individen skall ha utrymme att använda sig av olika kompetenser i arbetet tillhör en av motivationsfaktorerna för lärande från Hackman och Oldmans modell som Ellström (1996) beskriver. Det finns ingen nytta i att utbilda sig och lära sig kunskaper man inte kan tillämpa i praktiken. Dock kan jag även urskilja drag från den integrerade lärstrategin där organisationen skapar arenor för informellt lärande, exempelvis enhetsmötet. Dock är det inte så många intervjupersoner som verkar medvetna om att denna

arena kan skapa förutsättningar för lärande. Detta stämmer dock väl överens med teorier kring det informella lärandet: att det är ofta är omedvetet (Kock, 2010).

Utrymmet att integrera och använda sig av nya kunskaper och färdigheter i arbetet kan kopplas ihop med det handlingsutrymme HR-aktörerna upplever att de har i sitt arbete. Samtliga HR-aktörer formulerade sig som att de har ett uppdrag att leverera. Hur, var och när detta sker är upp till dem själva att lösa. Tyvärr kan jag inte urskilja på vilken nivå målen med uppdragen är formulerade och förutbestämda, men utifrån de olika intervjuvaren kan jag placera deras uppdragsorienterade arbetssätt i det Ellström (Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996) kallar för det problemstyrda lärandet. Detta eftersom uppgiften (uppdraget) är förstått i förhand, och det är upp till individen att välja metod och värdera sitt resultat. Vidare kan jag urskilja att huvuddelen av HR-aktörerna är medvetna om vad chefen/organisationens förväntningar är på dem, det vill säga att de alla har ett ansvar att leverera sitt uppdrag, och att det är upp till dem själv att välja hur de gör detta. Med detta i åtanke skulle jag säga att det Granberg (2014) urskiljer som objektivt respektive subjektivt handlingsutrymme överlappar på ett fungerande sätt. Utifrån intervjuvaren kan jag urskilja att det subjektiva handlingsutrymmet kan underlätta tillämpning av nya kunskaper i det dagliga arbetet, eller resultera i att det nyinlärdas "inte sätter sig" då man gärna går tillbaka till sina grunder och använder sig av de arbetssätt individen är van vid då frihetsgraderna är så pass vida. Enligt Kolb (Granberg och Ohlsson, 2014) är lärande den process som kunskap utvecklas i, genom att erfarenhet omvandlas. Om HR-aktörerna inte använder sig av nyinlärdas kunskaper och färdigheter kommer detta inte generera i lärande.

Det överlappande handlingsutrymme även identifieras med vad HR-direktören sade om kompetensutveckling; att det är HR-aktörerna själva som huvudsakligen skall ansvara för den. Det informella handlingsutrymmet som i detta fall utgörs av chefernas och ledningens förväntningar på HR-aktörerna kompletterar individernas uppfattningar om det egna handlingsutrymmet.

De olika HR-aktörerna arbetar i olika uppdrag. Uppdragen kan komma att beröra olika områden och därtill sätta krav på nya kompetenser och utveckling. Vad gällande det Ellström (Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996) skriver om arbetsuppgifternas lärandepotential kan jag utifrån intervjuvaren huvudsakligen urskilja dessa som goda. Tre intervjupersoner förklarade att de upplevs bli tilldelade arbetsuppgifter som ligger utanför deras ursprungliga, och att detta påverkar lärandet positivt. Utrymmet för individen att själv påverka formulering av uppgift och mål samt välja arbetsmetod verkar enligt intervjuvaren vara någonting som förekommer. Som jag redovisade innan har HR-aktörerna ett handlingsutrymme att själv välja arbetsmetod för att fullfölja uppdraget. Alla HR-aktörerna har även förklarat chefens roll som vägledande när det uppstår oklarheter och problem. Detta med kombination med de personliga avstämningarna med enhetschefen som sker kontinuerligt kan vara ett fungerande sätt för att individerna skall känna sig delaktiga i formuleringarna av uppgift och mål. Om uppdragen har för hög eller för låg grad av komplexitet är det ingenting som framgått under intervjuerna, utan snarare att om är det någon kunskap eller färdighet som saknas så kan detta kompletteras med utbildning. HR-aktörerna sade ju att de uppfattar sina utvecklingsmöjligheter som goda, trots att svaren varierade sig hur. Om jag vidare ser till det



Moxnes (1997) skriver om strukturering kan det finnas en risk att arbetet för HR-aktörerna är understrukturerat då regler och arbetsbeskrivningar är mycket vaga – det är näst intill helt upp till HR-aktörerna att lägga upp sitt arbete som de vill. Dock kan detta, precis som Moxnes (1997) beskriver, åtgärdas av motivationsfaktorn då medarbetare som ges frihet kan tillfredsställa sina behov genom att själv välja mål och bestämma arbetssätt. Om vi ser detta i relation till det självstyrda lärandet (arbetssättet) är den nuvarande graden av strukturering passande så länge medarbetarna är motiverade.

Ellström (ibid.) beskriver att formaliserade, standardiserade och specialiserade uppgifter begränsar möjligheter till lärande. Eftersom HR-aktörernas arbetsuppgifter (uppdrag) är föränderliga verkar de inte vara formaliserade och standardiserade, och därmed inte en faktor som kan begränsa möjligheterna till lärande. Genom att ta utgångspunkt i HR-aktörernas handlingsutrymme kan det finnas förutsättningar för vad Ellström (Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996) definierar som ett utvecklingsinriktat lärande. Om individen lär sig tänja på gränserna och utnyttja frihetsgraderna och autonomin som finns i situationen skapar detta förutsättningar för att lärandet skall vara utvecklingsinriktat. Om individen inte ifrågasätter eller försöker förändra uppgiften (uppdraget) sker istället ett anpassningsinriktat lärande. Vilket lärande som sker är därför upp till HR-aktören själv att avgöra, genom att utnyttja det handlingsutrymme som getts till denne. Detta kan relateras till det som kallas för self-efficacy: individens självupplevda kapacitet. Om HR-aktörerna har hög grad av self-efficacy bör de kunna prestera bättre i sina uppdrag när de möter utmaningar som kräver nya kunskapsförvärv, och vidare kan påverka utfallet av dessa.

I fråga om det faktum att HR-aktörerna är specialiserade i sin inriktning, kan jämföras med det Moxnes (1997) beskriver: att organisationer med hög grad av fragmentering kan begränsa medarbetarens förmåga att se det egna arbetet som en del av en helhet. En intervjuperson sade uttryckligen att det finns en risk att man kommer långt bort från verksamhetens verklighet och tappar sammanhanget man befinner sig i om man blir för inriktad och specialiserad. Att HR-aktörerna är så specialiserade kan alltså vara en hindrande faktor för lärande. Ellström (1996) beskriver dock att individer kan handla utifrån inre motivation för att där finns ett egenvärde. HR-aktörerna bör därför kunna fortsätta lära om det finns ett genuint intresse för det, och inte endast handlar på ett visst sätt för någon sorts yttre belöning. Som en av intervjupersonerna sade är specialistinriktningen en fara som alla faktiskt är medvetna om, och att de som är mest specialiserade är också bäst på att hitta nya läroldommar inom området. Om man ser till Ellströms (ibid.) teori kring motivation bör detta alltså vara ett resultat av dessa individers motivation att lära.

Intervjupersonerna nämnde att de tillhör olika arbetsgrupper, beroende på arbetssätt och vilken specialistinriktning de har. De nämnde dock enhetsmötet som gemensam nämnare. Att HR-aktörerna något generaliserbart arbetar individuellt och är ensamma i sitt ansvar kan anses vara en faktor som hindrar att lärande sker, enligt Hetzner, Heid och Gruber (2015) som beskriver att samarbete och interagera med kollegor är faktorer som utvecklar lärande på arbetsplatsen, samt Moxnes (1997) som beskriver att de mellanmänniska relationerna kan underlätta inläring av ny kunskap samt användandet av dessa. Som en av intervjupersonerna förklarade är utvecklingsmöjligheterna stora i relation till att titta bortom sin

specialistkunskap för att se om det går att kombinera olika frågor. Vidare förklarade en intervjuperson att denne skapar tillfälliga konstellationer i olika frågor med en annan specialist, samt ännu en intervjuperson som förklarade hur de i vissa gruppaktiviteter tittar tvärssektoriellt på varandra och försöker lösa problem, och att detta upplevs generera i lärande. Detta kan associeras till det Granberg (2014) beskriver om reflekterande grupper, och hur man kan belysa saker från olika perspektiv: från olika specialistkunskaper. Att inte reflektera över sina och andras erfarenheter kan utifrån Granberg (2014) genom Argyris (1965) vara en faktor som hindrar lärande, då det bör skiljas på erfarenhet respektive att lära sig genom erfarenheter.

Hetzner, Heid och Gruber (2015) beskriver att reflektion har en avgörande roll att stötta lärande på arbetsplatsen då medarbetare utvidgar deras kunskaper för att förstå erfarenheter från det vardagliga arbetet. Att inte ha gruppaktiviteter som berör reflektion kan alltså resultera i ett begränsat lärande. Som Svensson (2009) beskriver söks kunskap inte via granskning av mål utan via interaktion, dialog och diskussioner med andra människor. Gruppmötena är även avsatta för reflektion och återkoppling av gjorda kompetenssatsningar. Alla HR-aktörer är överens om att uppföljning- och återkopplingsarbetet efter en kurs har sina brister, då det är upp till individen själv att fullfölja detta och att det inte alltid sker på ett naturligt sätt. Att reflektionen blir bristande kan resultera i att lärandet begränsas då Vandenput (1973) genom sin forskning dragit slutsatsen att mellanmännsliga faktorer spelar en central roll när det gäller hur hög grad man klarar av användandet av det man lär sig.

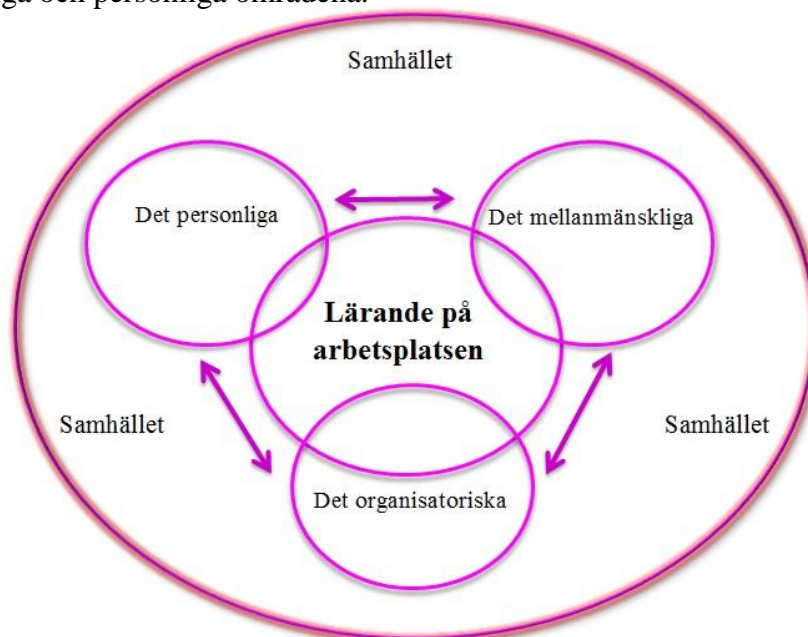
Utifrån intervjufrågorna upplevs enhetschefen ha en stödjande och vägledande roll när problem uppstår. Utifrån intervjuvaren är HR-aktörernas enhetschef uppmuntrande vid initiativtagande av utbildning, samt klartecken när individerna hittat en utbildning de vill gå på. Detta kan återfinnas i det Backström, Döös och Wilhelmson (2006) benämner som ett självstyrande ledarskap. HR-aktörerna verkar inte ha behov av struktur och ledning av chefen då de har tillräckliga kunskaper inom sitt arbetsområde för att klara av det givna arbetet. Chefens roll blir därmed att underlätta och se till att varje medarbetares kompetens nyttjas och utvecklas på bästa sätt, samt att underlätta och skapa förutsättningar som gör denna självorganisering möjlig. Den personliga avstämningen HR-aktörerna har med sin chef kan underlätta för att chefen skall kunna läsa av sina medarbetare och veta om de är i behov av större styrning och struktur. Utifrån intervjuvaren kan det inte urskiljas om enhetschefen applicerar ett situationsanpassat ledarskap, endast att det är av vikt att denne anpassar sitt styrningssätt utifrån de olika individernas förutsättningar. Precis som Ellström (1996) beskriver reagerar individer olika på arbete med hög utvecklingspotential, och för att HR-aktörerna skall känna sig trygga i sin arbetsroll är det av betydelse att de har tillräckliga kunskaper och färdigheter för att klara av sitt arbete. Att ha ansvaret över sin egen utbildning och utveckling bör därför kompletteras med en chef som stöttar medarbetaren, uppmuntrar delaktighet men även ger konstruktiv kritik för att utveckla medarbetaren. Sådana egenskaper kan karaktäriseras av det som Granberg (2014) benämner som det utvecklande ledarskapet.

## 5.1. Övergripande slutsats

Så hur kan det självstyrande arbetssätt förutsätta lärande för HR-aktörerna? Moxnes (1997) beskriver att det är inlärningsbefrämjande om individen tar initiativ att planera sin egen utbildning. Att HR-aktörerna får kompetensutveckling inom områden som de faktiskt kan tillämpa i praktiken är både en motivationsfaktor utifrån Ellström (1996) samt en viktig förutsättning för att arbetsuppgiften skall ha lärandepotential (Gustavsson, Larsson och Ellström, 1996). Jag kan utifrån intervju svaren inte konstatera att HR-aktörerna sedan faktiskt använder sig av nyinlärd kunskaper i det dagliga arbetet, bara att de har ett subjektivt och objektiskt tillräckligt handlingsutrymme för att göra detta. Som en slutsats på detta: om det självstyrda arbetssättet gör att HR-aktörerna får den utbildning som de faktiskt behöver för att klara av sina arbetsuppgifter, och de sedan kan omvandla nyinlärd kunskap till någonting de använder sig av så ser lärandeförutsättningarna goda ut. Det finns dock en risk att HR-aktörerna själva sätter band på sig själv då det helst skall finnas ett samband mellan uppdrag och utbildning, och därmed kanske inte vågar gå utanför sina komfortzoner och bredda sitt lärande. Det finns även en risk att deras specialisering hindrar dem att utveckla ett lärande, men detta bör kunna åtgärdas av olika motivationsfaktorer – särskilt den inre motivationen.

Med detta i åtanke kan det som Moxnes (1997) säger om hur de organisatoriska, mellanmänniska och personliga områdena tillämpas. De har ett inflytande på varandra och kan inte ses som enskilda faktorer. För HR-aktörernas del kan jag urskilja handlingsutrymmets vikt i förhållande till HR-aktörernas motivation, arbetsuppgifternas utformning och hur organisationen är strukturerad och ger individerna utrymme att utvecklas och lära.

Om jag ser till Moxnes (1997) modell för områden för utbildning och läroprocesser, anser jag inte att denna figur (se s. 9) rättvist gestaltar hur de olika områdena sammanfaller och influerar varandra. Därför har jag valt att presentera en egen modell som jag anser ger en mer rättvis översiktlig bild av hur HR-aktörernas lärande påverkas av de organisatoriska, mellanmänniska och personliga områdena.



I denna modell är det inte kvadrater som byggs på varandra, utan cirklar som överlappar. Lärande på arbetsplatsen är fenomenet som är placerad i en cirkel i centrum. Cirklarna med de personliga, mellanmänskliga och organisatoriska områdena går in i lärandecirkeln. Vidare bör man se de dubbelriktade pilarna som att även dessa områden påverkar varandra. Den stora omslutande cirkeln är samhället – detta område finns ständigt i bakgrunden och kan påverka och genomsyra alla de olika områdena.

## 6. Diskussion

*I detta avsnitt kommer jag diskutera kring huruvida jag uppfyllt mitt syfte att analysera HR-aktörernas upplevda lärandeförutsättningar. Jag kommer även redovisa mina egna tankar och reflektioner kring vad denna studie kommit fram till, och funderingar som hör där till. Slutligen kommer jag i ett eget avsnitt ge förslag till vidare forskning som jag anser är behövlig för att bredda kunskaper kring yrkesverksammars lärandeförutsättningar på arbetsplatsen.*

Jag vill inleda min diskussion med att betona hur komplext jag insett det är att analysera förutsättningar för lärande, då det är så många olika områden, aspekter och faktorer och samspelar och behöver tas i åtanke. De faktorer jag analyserat utifrån kan omöjligtvis användas som en riktlinje för hur lärandeförutsättningar kan analyseras då alla organisationer ser olika ut. Därför är det särskilt viktigt att se till organisationen och dess individers olika förutsättningar, för att utifrån detta veta vilka faktorer som det skall läggas vikt på. Det jag kan säga är att det bör ses till faktorer på det organisatoriska, mellanmännsliga och personliga planet då förutsättningar för lärande inte kan urskiljas i bara ett område. Individens samspel med andra medarbetare och organisationen i stort går inte att bortse ifrån. Det var inte förrän under själva analysarbetet jag kunde se hur dessa bitar är hänger samman, men att få komma till klarhet med detta hjälpte mig att uppfylla uppsatsens syfte. Jag har utgått från Moxnes (1997) modell. Som jag sade kunde jag trots denna modell se hur de olika områdena samspelar. Jag valde därför att presentera en egen arbetslivspedagogisk modell som mer översiktligt kan gestalta hur de olika områdena påverkar och samspelar med varandra.

Uppsatsens syfte var att analysera HR-aktörernas lärandeförutsättningar. I frågan om jag faktiskt uppfyllt detta syfte måste vara kritisk mot mig själv. Självklart finns det nästintill oändligt med faktorer och komponenter som behöver analyseras om man skall komma till klarhet till hur människor lär på arbetsplatsen. De faktorer jag analyserat kan ur ett helhetsperspektiv bara ses som ett stickprov. Dock anser jag att jag hittat många av de översiktliga faktorerna som kan täcka en stor del av HR-aktörernas arbete, och därmed fått en relativt klar bild över hur deras upplevda lärandeförutsättningar ser ut. Om jag hade haft tid och resurser hade jag gärna velat gå djupare inom de uppdrag som HR-aktörerna arbetar inom.

I analysen har jag fått ta ställning till huruvida HR-aktörernas lärandeförutsättningar är goda eller inte, utifrån mitt empiriska material och teoretiska underlag. Att sätta andra individers lärande i olika ”fack” på ett sådant vis har varit en mycket intressant resa, och jag kan erkänna att jag haft svårigheter med att hålla mig objektiv under resans slutstamp. Under mina möten med HR-aktörerna har jag kunnat se de trivs bra med Helsingborg Stad som arbetsgivare, och att de brinner för vad de gör och försöker uppnå med sitt arbete. Det har väckts många frågor hos mig angående varför kompetensutveckling som fenomen är så viktigt, särskilt när jag satte mig in i olika strategier för lärande. Rent teoretiskt kan jag förstå tanken med en integrerad strategi för lärande är att vilja uppnå. I praktiken tror jag att det ser lite annorlunda ut. Hur gör man för att inte kompetensutveckla ifrån bristområden? Det skulle förutsätta en

organisation full med medarbetare som gör utför sitt arbete oklanderligt, och inte har en hög grad av nya, utmanande arbetsuppgifter som stundvis kräver nya kompetenser och färdigheter. Jag vill tro att organisationer, särskilt inkluderat Helsingborg Stad, ser kompetensutveckling som en långsiktig satsning, trots att det i stunden är en kompetensstödande åtgärd för att individen skall kunna utföra och utveckla sina nuvarande arbetsuppgifter.

Under uppsatsens gång har jag fått byta riktning. Till en början ville jag fokusera på det informella lärandet och hur man i praktiken använder sig av detta för att stödja lärande. Jag insåg dock efter mina intervjuer att detta inte längre var möjligt, och valde därmed att identifiera HR-aktörernas lärande med ett självstyrt lärande. I resultat- och analysavsnitten kan man dock se hur det informella lärandet i bakgrunden genomsyrar arbetsplatsen. Trots att det informellt lärande är en mycket viktig aspekt att beakta vid analys av lärandeförutsättningar, är jag positivt överraskad att jag lyckats se bortom min ursprungliga infallsvinkel och tillämpa lärteorier jag förr inte varit i kontakt med. Jag hoppas och tror att detta påverkat uppsatsens kvalitet positivt. Om jag hade valt en abduktiv ansats tror jag att jag lättare kunnat urskilja formella- och informella lärandeaktiviteter och därmed hålla kvar fokus vid detta, men som jag argumenterade för i metoddiskussionen tror jag att min induktiva ansats gett mig en mer realistisk och sanningsenlig bild av organisationen då jag kommit in till mina intervjuer utan några som helst uppbyggda visioner av hur det skulle kunna se ut.

Ur mitt perspektiv anser jag att HR-avdelningen på Helsingborg Stad bör sätta fokus och satsa resurser på det som i uppsatsen benämns som mellanmänniska områden, och vidare få HR-aktörerna att titta mer tvärsektoriellt på varandra. Det är en intressant aspekt att medarbetare inom samma profession kan ha så olika områden att förvalta. Det bör vidare läggas mer tid och fokus på reflektion. Det läggs ner mycket pengar och resurser på kompetensutveckling, och för att utveckla organisationen och dess medarbetare bör man göra allt för att detta skall löna sig.

Att satsa på reflekterande team som en kompetensstödande åtgärd och få se problemlösning utifrån olika "HR-glasögon" tror jag kan vara givande för organisationen och dess medlemmar. Ur ett ekonomiskt och tidssparande perspektiv då det säkerligen finns potential för medarbetarna att slå ihop sina så kallade "uppdrag", samtidigt som det kan vara utvecklande för individerna i deras arbetsroller och för framtida uppdrag. Jag uppfattar möjligheterna för detta tvärsektoriella lärande som goda då det faktiskt redan är några HR-aktörer som börjat tillämpa ett sådant synsätt. Att organisera fler kompetensstödande åtgärder för informellt lärande bör övervägas för att kunna underlätta ett kollektivt spridande av kompetens och färdigheter. Det är ett utvecklingsområde som jag hoppas kommer belysas mer i framtiden av alla slags organisationer.

En aspekt jag vidrört flytande under uppsatsens gång är det faktum att HR-avdelningen är en politisk styrd organisation. Jag har inte kunnat uttala mig hur detta kan påverka förutsättningar för lärande då jag inte haft den inriktningen i mitt empiriska material, och därmed inte teoretiska underlag. Det går ju inte att förneka att ett skifte av det kommunala styret kan komma att förändra organisationens riktning och därmed påverka prioriteringar och resurser för HR-aktörerna. Om man ser till modellen jag utgått från när jag analyserat

upplevda förutsättningar för lärande, kan samhällsfaktorn komma att påverka de övriga områdena. Detta kan man även se i egenkonstruerade modell jag presenterat. Utifrån mina egna tankar och reflektioner kring detta, tror jag att den största risken med detta är att arbetsuppgifterna och dess utformning kan komma att påverkas i så hög grad att det skapas en känsla av att bli ”överkörd”, och att HR-aktörerna därmed förlorar den stabila grund de står på: sin delaktighet och sitt självstyrande arbetssätt. Jag tycker dock personligen att det är mycket intressant att reflektera kring var makten är centraliserad i organisationen. Vad är makt? Innan jag genomfört denna studie var min intuitiva känsla att en politiskt styrd organisation har en hög grad av centralisering – det är politikerna som beslutar. Detta går visserligen inte går att förneka, men om jag ser till mitt empiriska material och resultat är det HR-aktörerna som har väldigt mycket makt över hur de skall lägga upp sitt arbete. Om vi frångår en uråldrig definition av makt som att bestämma över någon annan, och istället går till definitionen att bestämma och påverka sin egen situation, vad blir mest betydelsefullt när det kommer till att trivas på sin arbetsplats? För att knyta an till min inledning och det Ellström beskriver, är en arbetsmiljö som tillåter och stimulerar lärande av grundläggande betydelse för anställdas hälsa, välbefinnande och personliga utveckling. Jag må vara optimist, men makten att kunna bidra till sin hälsa, välbefinnande och utveckling bör definitivt inte underskattas, särskilt inte i arbetslivet.

I uppsatsens inledning beskrev jag även mitt intresse kring att undersöka just HR-aktörerna och vem som ansvarar för deras utveckling och lärande. Jag vet inte vad jag förväntat mig, men att det skulle vara HR-aktörerna som huvudsakligen ansvarar för sin egen utbildning och behov av kompetens var en positiv överraskning jag inte väntat mig. Den intressanta aspekten för mig är det faktum att HR-aktörerna pratade om det som det var någonting helt naturligt. ”Det är ju självklart att vi ska utveckla oss själva, vem vet bäst om inte vi själva?”. Just därför anser jag att titeln ”Man kan inte matas med kompetensutveckling”, sammanfattar uppsatsens innehåll och riktning på ett bra sätt.

## 6.2. Förslag till vidare forskning

Under uppsatsen gång har jag tagit del av en mycket stor del litteratur och satt mig in i många olika områden arbetslivspedagogisk forskning. Det finns inte mycket arbetslivspedagogisk litteratur som inte nämner begreppet delaktighet och hur betydelsefull detta är för individens lärande, roll i organisationer och i förändringssituationer. Trots att det verkar vara en allmän uppfattning om delaktighetens betydelse sätts begreppet inte ofta i relation till andra faktorer. Ofta behandlas det i ett enskilt kapitel utan någon kontextuell betydelse. Jag skulle vilja se en bredd på forskningen av delaktighet och hur dess betydelse samspelar med andra förutsättningar för lärande.

Vidare stötte jag även på problem vad gällande att hitta aktuell forskning och litteratur kring det självstyrda lärandet i arbetslivet. Nästan all arbetslivspedagogisk litteratur betonar ”de nya organisationsformerna” och att det blir allt vanligare med platta organisationer. Jag tror inte att denna utveckling kommer stoppas och tunna ut, utan snarare att ännu fler organisationer

kommer gå mot ett synsätt där medarbetarna får mer ansvar över sin egen utveckling och sitt lärande. Forskning som berör självstyrda och självorganiserade medarbetare måste följa med i denna utveckling så att organisationer förstår vikten av stödjande faktorer i sådana sammanhang. Bland annat ledarskap som underlättar för dessa typer av arbetssätt och processer, och vikten av reflektion över det dagliga arbetet och inte bara strukturerade uppföljningsprogram som reflekterande åtgärd.



## 7. Referenser

Bernard M. Bass (1999) *Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership*, European Journal of Work and Organizational Psychology, 8:1, 9-32, DOI: 10.1080/135943299398410

Boyer, L Stefanie, Edmondson, R Diane, Artis, B Andrew & Fleming, David (2014). *Self-directed learning – A tool for lifelong learning*. Journal of marketing education. Journal of Marketing Education 2014, Vol. 36(1) 20–32. DOI: 10.1177/0273475313494010

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education*. 7th ed. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge

Jane, Christie, Camp, Jane (2014). Critical reflection on the process of validation of a framework for person-centred practice. FoNS 2014 International Practice Development Journal 4 (2) [8].

Ellström Per-Erik (1996). *Arbete och lärande - förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Alfa Print AB.

Ellström, Per-Erik & Kock, Henrik (red.) (2009). *Mot ett förändrat ledarskap?: om chefers arbete i team- och processorganiserad verksamhet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. I Dahlgren, Lars Owe och Johansson, Kristina (red.). 1. uppl. Stockholm: Liber

Filstad, Cathrine (2010). *Organisationslärande: från kunskap till kompetens*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Granberg, Otto (2014). *Lära eller läras: om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. 3., uppdaterade och omarb. uppl. Lund: Studentlitteratur

Granberg, Otto & Ohlsson, Jon (2014). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. 4., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Gustavsson, Bernt, Larsson, Staffan & Ellström, Per-Erik (red.) (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur

Hansson, Jörgen (1997). *Skapande personalarbete: lärande och kompetens som strategi*. 2., helt omarb. uppl. Stockholm: Rabén Prisma

Hansson, Jörgen (red.) (2000). *Självstyrt lärande: när katedern inte räcker till*. Dalby: MiL Publishers

Helsingborg Stad A (2015). *Arbeta inom Helsingborg Stad*.  
<http://www.helsingborg.se/startside/arbete/arbete-inom-helsingborgs-stad/> (Hämtad 2015-04-01)

Helsingborg Stad B (2015). *Medarbetar- och ledarpolicy*. <http://styrning.helsingborg.se/wp-content/uploads/2014/10/Medarbetar-och-ledarpolicy.pdf> (Hämtad 2015-04-01)

Hetzner Stefanie, Heid Helmut, Gruber Hans, (2015), "*Using workplace changes as learning opportunities*", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 27 Iss 1 pp. 34 – 50.

Illeris, Knud (2007). *Lärande. 2.*, [rev. och utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Kock, Henrik. *Arbetsplatslärande: att leda och organisera kompetensutveckling*. 1. uppl. (2010). Lund: Studentlitteratur

Otter, Casten von (2006). *Ledarskap för fria medarbetare: en antologi*. I Backström, Thomas, Döös, Marianne och Wilhelmson, Lena (red.). Stockholm: Arbetslivsinstitutet

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Raemdock Isabel, Gijbels David, van Groen Willemijn (2014). *The influence of job characteristics and self-directed learning orientation on workplace learning*. *International journal of Training and Development* 18:3.

Svensson, Lennart (red.) (2009). *Learning through ongoing evaluation*. 1. ed. Lund: Studentlitteratur

Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Önnevik, Thomas (2010). *Ledarskapets grunder: organisationens hjärna*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

# Bilaga 1 / Intervjumall för HR-aktörerna

## Bakgrundsfrågor

1. Vilken tjänst har du och hur länge har du arbetet här?
2. Berätta om dina arbetsuppgifter.

## Informellt lärande/handlingsutrymme/värderingar

1. Berätta om utbildning här på arbetet. Hur ser utbildningstillfällena ut? (Formell utbildning såsom kurser eller liknande..) Hur sker uppföljningsarbetet efter en kurs?)
2. Kan du berätta om något utbildningstillfälle när/om du förvärvat någon ny kunskap? (Hur har du integrerat de nya kunskaperna i arbetet?)
3. Berätta vem det är som bestämmer över er utbildning? Vem avgör vad, när och hur ni ska utbildas?
4. Hur arbetar din chef med era utbildningsaktiviteter? (Medarbetarsamtal, reflektion, gruppsamtal...) (Beskriv reflektionssamtal/arbetet. Vad tas upp?)
5. Har du någonsin önskat utbildning på arbetsplatsen, och isåfall, hur har dina önskemål bemötts? (Om du ej framfört önskemål, varför?)
6. Hur känner du att din chef arbetar för din utveckling? (Ligger det mycket egenansvar?)
7. Hur tänker du kring lärande i det dagliga arbetet? Kan du ge exempel på sådana lärandetillfällen i dina arbetsuppgifter?
8. Berätta om hur ni som arbetsgrupp arbetar tillsammans. Hur känner du kring att lära dig av dina kollegor? Kan du ge några exempel på att det har skett, och isåfall hur?
9. Berätta om dina utvecklingsmöjligheter på arbetsplatsen. (Känner du att du har sådana möjligheter och i sådana fall, kan du ge några exempel? Förvärvar du nya kunskaper från det dagliga arbetet? Om ja, ifrån vad?)
10. Känner du att du tilldelas uppgifter som ligger utanför dina ursprungliga arbetsuppgifter? (Hur påverkar det dig och din utveckling?)

11. Berätta om hur det ser ut när du får en arbetsuppgift du inte är så bekant med. (Uppstår det hinder, och isåfall, vad för hinder? Hur tacklar du dessa hinder? Får du prova först, och sedan be om hjälp? Hur coachar din chef/arbetskollegor dig?)
  
12. Berätta kring Helsingborgs Stads värderingar kring utbildning och utveckling. Hur känner du att dessa värderingar integreras i arbetet? (Stimulerande arbetsuppgifter och möjlighet att växa och utvecklas på arbetsplatsen, enligt hemsidan)
  
13. Hur anser du att ni som är specialiserade inom ett arbetsområde kan påverka framtida lärande?

## Bilaga 2 / Intervjumall för HR-direktören

1. Vilken tjänst har du och hur länge har du arbetat här?'
2. Hur ser dina arbetsuppgifter ut?
3. Berätta om utbildning här på arbetet.
4. Hur brukar generellt uppföljningsarbetet se ut efter en kurs?
5. Hur brukar du integrera nyförvärvade kunskaper och färdigheter i ditt arbete?
6. Vem är det som bestämmer över just din utbildning?
7. Hur tänker du kring lärande i det dagliga arbetet, och kan du ge några exempel på lärandetillfällen i dina arbetsuppgifter?
8. Hur tänker du dig kring att lära av HR-cheferna?
9. Hur fungerar det med enhetscheferna, då det är dem som basar över HR-specialisternas utbildning?
10. Hur vill du att de cheferna arbetar med sina underställdas utvecklingsaktiviteter?
11. Hur ser det ut med medarbetarsamtalen? Hur ofta sker dem och vad är syftet med dem?
12. Hur tror du det ligger till med utvecklingsmöjligheterna på arbetsplatsen för medarbetarna?
13. Hur känner du att det kan påverka lärande om man tilldelas arbetsuppgifter som ligger utanför den ram av ursprungliga arbetsuppgifter?
14. Hur bemöter ni generellt sett önskemål kring utbildning av medarbetarna?

15. Hur känner du att Helsingborg Stads värderingar integreras i det dagliga arbetet? Hur känner du kring dina egna arbetsuppgifter i förhållande till värderingarna, är de stimulerande och utvecklas du?
  
16. Hur mycket egenansvar tror du det ligger bland medarbetarna att utvecklas på arbetsplatsen?
  
17. Hur tror du det påverkar medarbetarna att ha det egenansvaret över sitt eget lärande och utveckling?

# Bilaga 3 / Förfrågan om examensarbete

Hej!

Mitt namn är Amanda Johansen. Jag läser personal- och arbetslivsfrågor vid Lunds universitet och skriver för tillfället min kandidatuppsats i arbetslivspedagogik.

Anledningen till att jag kontaktar er är för att jag gärna vill använda Helsingborgs Stad som fallorganisation till min uppsats.

I min uppsats vill jag undersöka personalstyrkan på en personalavdelning. Frågor jag funderat över är hur ni som står bakom andras utbildningar själva underhåller kompetens och lärande. Hur ser utbildnings- och lärandeförutsättningar ut på arbetsplatsen? Vem undersöker behovet av utbildning och lärande hos personalaktörerna? Dessa retoriska frågor har jag ställt mig och är intresserad av att undersöka. Först och främst eftersom jag anser att ledarutveckling är mycket intressant och någonting vi berört mycket lite under dessa år på vår utbildning. Jag skulle även vilja undersöka informellt lärande, lärande i det dagliga arbetet, i samband med dessa frågeställningar.

Jag har förstått att Helsingborgs Stads personalstyrka har olika arbetsuppgifter och att alla därför inte är involverade i just utbildning. Detta tror jag dock kan ge nyanserade drag till min studie.

Denna studie är inte någon form av utvärdering eller liknande, utan snarare en undersökning eller kartläggning. Om er avdelning vill delta i min studie kan jag förstås erbjuda konfidentialitet i viss grad. I detta fall att då inte lämna ut vilken kommun jag undersökt, samt utesluta alla namn och yrkestitlar.

Jag har beräknat att jag kommer behöva ett intervjutillfälle på cirka 30-45 minuter med önskvärt fem av medarbetarna på avdelningen, och i värsta fall enstaka tillfällen med uppföljningsfrågor. Det är alltså inte frågan om observation, enkäter eller liknande.

Om detta förslag låter lockande eller om du har frågor innan du bestämt dig får du gärna kontakta mig. Jag hoppas att du funderar över beslutet och att du kontaktar mig oavsett svar då jag inom snarast behöver en fallorganisation. Om er avdelning behöver hjälp med någon annan uppgift så är du självfallet välkommen att kontakta mig med ett förslag. Uppsatsen ska vara inlämnad i januari.

Med vänliga hälsningar

Amanda Johansen