



BLEKINGE TEKNISKA HÖGSKOLA

HT2011

Sektionen för Management

*Samhällsvetarprogrammet för lärande, utveckling och kommunikation*

## Chefskapets betydelse för etablerandet av en lärandemiljö

---

– livslångt lärande i pedagogisk verksamhet

---

KANDIDATARBETE I PEDAGOGIK

---

Författare: Birbiglia, Veronica och Jansson, Camilla  
Handledare: Fredriksson, Eva

**Blekinge Tekniska Högskola**  
Sektionen för Management

**Arbetets art:** Kandidatarbete i pedagogik

**Titel:** Chefskapets betydelse för etablerandet av en lärandemiljö – livslångt lärande i pedagogisk verksamhet

**Författare:** Birbiglia, Veronica och Jansson, Camilla

**Handledare:** Fredriksson, Eva

**Datum:** 2012-01-30

**Abstrakt:** Dagens ledord skulle kunna sägas vara förändring. Medarbetare börjar och slutar sina anställningar, verksamheter omorganiseras, nya företag etableras och gamla kommunala funktioner avknoppas och blir privata. En annan kultur tar plats där medarbetarnas lärande och utveckling ses som ett av företagets viktigaste konkurrensmedel och blir därigenom något att fokusera på, synliggöra och utveckla. Vikten av en gynnsam lärandemiljö för medarbetarna står därför i centrum för att möjliggöra för deras livslånga lärande. Med utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet samt hur förutsättningar för lärande uppstår och skapas blev syftet med studien således att få förståelse för chefens betydelse för lärandemiljön på en nyetablerad arbetsplats. Studien genomfördes på ett företag med två nystartade förskolor där deltagarna utgjordes av två chefer och deras medarbetare. Undersökningen utgick från en etnografisk ansats där materialinsamlingen till största del baserades på deltagande observationer men där även loggböcker samt djupintervjuer med cheferna användes som kompletterande metoder. Resultatet visade att chefens medvetenhet om samt förståelse och engagemang för medarbetarnas lärande på arbetsplatsen är av största vikt för att en lärandemiljö ska kunna skapas samt att goda relationer och öppen kommunikation har stor betydelse för att få trygga och delaktiga medarbetare.

**Nyckelord:** Chefskap, delaktighet, förskola, informellt lärande, livslångt lärande, lärandemiljö, nyetablerad arbetsplats, självvetnografi, trygghet, vardagslärande.

**Blekinge Institute of Technology**  
Section of Management

**Course:** Bachelor of science in Pedagogy

**Title:** Manager's importance to establish a learning environment – lifelong learning in pedagogical business

**Author:** Birbiglia, Veronica and Jansson, Camilla

**Tutor:** Fredriksson, Eva

**Date:** 2012-01-30

**Abstract:** It could be said, today's motto is change. New businesses are established, current businesses reorganize, old municipal functions become private, while employees continuously begin and end their occupations. Another culture takes place where an employee's development and learning is viewed as one of the most important aspects of a business being competitive. Therefore it is focused on, made visible throughout the organization, and continuously developed. The importance of a conducive learning environment for employees is central to allow for their lifelong learning. Based on the socio-cultural perspective and how the conditions for learning occur and are created, the aim of the study was to gain an understanding of the managers meaning, importance, and influence on a learning environment in a newly established business. The study was conducted at a company with two newly opened pre-schools where the participants consisted of two managers and their employees. Using an ethnographic approach, data was primarily collected from participant observations. In addition, logs and interviews were used as complementary methods. Results showed the manager's awareness, understanding for, and commitment to employee learning is vital in creating the learning environment. Additionally, good relationships and open communication at the workplace is important to maintain secure and involved employees.

**Keywords:** Everyday learning, informal learning, learning environment, lifelong learning, management, newly established business, participation, pre-school, secure, self-ethnography.

---

# Innehållsförteckning

---

<b>1. INLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 BAKGRUND.....	6
1.2 TIDIGARE FORSKNING .....	7
1.2.1 Lärande i arbetslivet .....	7
1.2.2 En gynnsam miljö för lärande .....	7
1.2.3 Från formellt till informellt lärande .....	8
1.2.4 Tidigare förslag på framtida forskning .....	8
1.3 VETENSKAPLIGHET OCH PROBLEMOMRÅDE .....	9
1.3.1 Syfte .....	10
1.3.2 Frågeställning .....	10
1.4 BEGREPPSDEFINITION .....	10
1.4.1 Operationalisering av en gynnsam lärandemiljö .....	10
1.4.2 Avgränsningar .....	11
<b>2. TEORIBESKRIVNING .....</b>	<b>12</b>
2.1 EN GENERATIVT LÄRANDE CHEF— ETT GENERATIVT LEDARSKAP .....	12
2.2 SITUATIONSANPASSAT LEDARSKAP HOS CHEFER.....	13
2.3 LIVSLÅNGT LÄRANDE .....	13
2.4 UTVECKLINGSINRIKTAT- OCH REPRODUKTIVT LÄRANDE .....	14
2.5 MEDIERANDE ARTEFAKTER .....	15
<b>3. VETENSKAPLIGT FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH METOD.....</b>	<b>17</b>
3.1 ONTOLOGISKA OCH EPISTEMOLOGISKA ANTAGANDEN .....	17
3.1.1 <i>Ontologi</i> .....	17
3.1.2 <i>Epistemologi</i> .....	17
3.2 ETNOGRAFI SOM VETENSKAPLIG ANSATS.....	18
3.2.1 <i>Självetnografi</i> .....	19
3.3 METOD .....	19
3.3.1 <i>Deltagande observation som metod</i> .....	20
3.3.2 <i>Loggbok som metod</i> .....	20
3.3.3 <i>Halvstrukturerad djupintervju som metod</i> .....	21
3.4 UNDERSÖKNINGSDELTAĞARE OCH URVAL .....	21
3.5 GENOMFÖRANDE OCH MILJÖ .....	21
3.5.1 <i>Deltagande observation</i> .....	22
3.5.2 <i>Loggbok</i> .....	22
3.5.3 <i>Halvstrukturerad djupintervju</i> .....	22
3.6 BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA .....	23
3.7 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT VID TOLKNING AV RESULTAT.....	23
3.8 RELIABILITET .....	24
3.8.1 <i>Inre reliabilitet</i> .....	24
3.8.2 <i>Yttre reliabilitet</i> .....	25
3.9 VALIDITET .....	25
3.9.1 <i>Inre validitet</i> .....	26
3.9.2 <i>Yttre validitet</i> .....	26
3.10 GENERALISERBARHET .....	27
3.11 ETIK .....	27
3.11.1 <i>Informationskravet</i> .....	27
3.11.2 <i>Samtyckeskravet</i> .....	28
3.11.3 <i>Konfidentialitetskravet</i> .....	28
3.11.4 <i>Nyttjandekravet</i> .....	28
3.12 METODDISKUSSION.....	28
<b>4. ANALYS OCH RESULTAT AV DATA.....</b>	<b>30</b>

4.1 DELTAGANDE OBSERVATIONER .....	30
4.1.1 Fysisk och psykosocial arbetsmiljö.....	30
4.1.2 Tillit och trygghet.....	32
4.1.3 Mål och visioner, regler och normer.....	33
4.1.4 Engagemang, motivation och initiativtagande .....	34
4.2 SAMMANFATTNING AV DE DELTAGANDE OBSERVATIONERNA .....	34
4.3 INTERVJUERNA .....	34
4.3.1 Loggboken – chefs reflektioner kring sin roll i förhållande till medarbetarna .....	34
4.3.2 Mål och arbetsmiljö .....	36
4.3.3 Chefskap .....	37
4.4 SAMMANFATTNING AV INTERVJUERNA.....	38
<b>5. TOLKNING AV RESULTAT .....</b>	<b>39</b>
5.1 TRYGGHET OCH BEKRÄFTELSE .....	39
5.2 DELAKTIGHET.....	40
5.3 PROBLEMLÖSNING OCH ANSVAR .....	41
5.4 BEHOV .....	42
5.5 MILJÖ .....	43
<b>6. DISKUSSION.....</b>	<b>45</b>
6.1 RESULTATDISKUSSION.....	45
6.2 SLUTSATS.....	50
6.3 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING.....	51
<b>7. REFERENSLISTA.....</b>	<b>52</b>
<b>8. BILAGOR.....</b>	<b>56</b>
BILAGA 1 – INFORMATION ANGÅENDE DEN EMPIRISKA UNDERSÖKNINGEN .....	56
BILAGA 2 – MAIL ANGÅENDE LOGGBOKSSKRIVANDE.....	57
BILAGA 3 – LOGGBOK .....	58
BILAGA 4 – OBSERVATIONSSCHEMA.....	59
BILAGA 5 – INTERVJUGUIDE .....	61

---

# 1. Inledning

---

Idag sker det snabba utvecklingar och förändringar i samhället. Kulturer omformas då organisationer, företag och arbetskraft inte är lika varaktiga och beständiga som de en gång varit. Förändring har blivit dagens ledord. Ständigt byts medarbetare ut, nya arbetsplatser startas upp, verksamheter omorganiseras och gamla kommunala funktioner avknoppas och blir privata – en annan kultur tar plats och en ny lärandemiljö behöver således arbetas fram. Samhället och individerna i samhället påverkar varandra, alla individers handlingar utförs i relation till den kontext de befinner sig i (Granberg, 2004). Nya aspekter, perspektiv och förutsättningar formas för individer och grupper i samhällets utveckling och förändring. Det livslånga lärandet gör ”skäl för sitt namn”. Det borde således vara betydelsefullt att ta hänsyn till individers lärande i verksamheter och organisationer för att skapa förståelse för vad som inträffar på mikronivå när en förändring sker på mesonivå. För organisationer handlar konkurrenskraft idag om kunskap och lärande, därför finns det hela tiden ett behov av lärande inom organisationen (Österberg, 2004). Men om inte individen lär kan inte heller organisationen lära (Säljö, 2005). Detta är i sin tur ett sociokulturellt perspektiv, vilket studien, som helhet, grundar sig och hämtar stöd hos. Ordet social har två olika betydelser, dels att kunna ha relationer och kunna interagera med andra människor, dels att alla människor är en del av en kultur och en gemenskap, samt att det någon gör eller tänker är ett uttryck för den kultur man tillhör (Dysthe, 2003). En viktig aspekt hos det sociokulturella perspektivet är att se lärandet som situerat – något som växer fram i sociala praktiker (Säljö, 2005). Lärandet sker således ibland avsiktligt, till exempel genom fortbildning (formellt lärande) och ibland oavsiktligt, som en konsekvens av något annat (informellt lärande) och blir således en del av det livslånga lärandet. På grund av lärandets situerade karaktär måste fokus ligga på de aktiviteter och händelser som individen är en del av, hur de agerar och vilka erfarenheter de gör. I och med detta tar begreppen vardagslärande och arbetsplatslärande allt större plats och känns allt viktigare. Nu vill människor inte bara göra ett jobb, utan även utvecklas, lära sig och utmanas på jobbet för att kunna bli mångsidig och flexibel. Människor lär genom hela livet, var de än befinner sig eller vad de än gör men i och med att studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv ses interaktion och samarbete som grundläggande delar för att ett lärande ska kunna ske (Dysthe, 2003; Svensson, 2009). Forskning har visat vissa exempel på faktorer som är viktiga för ett vardagslärande och/eller ett arbetsplatslärande skall äga rum (Boud, Rooney & Solomon, 2009; Ellström, Gustafsson & Larsson 1996). Chefen har ansvar för flertalet av dessa faktorer, vilket gör det intressant att titta på hur en lärandemiljö kan skapas och vilken betydelse chefen har för lärandemiljön på arbetsplatsen (Boud et al., 2009). Vidare blir då vad som egentligen behövs när en chef ska starta upp en pedagogiskt inriktad verksamhet från grunden och samtidigt vill skapa en gynnsam lärandemiljö för medarbetarna.

## 1.1 Bakgrund

Det finns idag relativt mycket forskning om lärande och lärandemiljö i förskolor med barnens lärande i fokus. I denna studie läggs istället perspektivet på pedagogernas lärandemiljö för att försöka få en förståelse för hur och om ett lärande skapas i en verksamhet där lärandet visserligen är i fokus fast för en annan målgrupp. Vi har, från ett pedagogiskt synsätt, intresserat oss för att titta på detta fenomen i en kontext som för en av oss är vardag och som för den andra av oss är relativt ny och främmande.

## 1.2 Tidigare forskning

Problemområdet behöver finna stöd och grund i tidigare forskning för att få en tydligare förståelse och förförståelse för problemet (Bjereld, Demker & Hinnfors 2009). En grundläggande sökning inom området gjordes med sökorden: chef, lärandemiljö, lärande, medarbetare och arbetsplatsmiljö i olika kombinationer. Efter hand infogades även vissa tillägg (informellt lärande, livslångt lärande, artefakter och chefskap) som sågs kunna ligga till grund för de artiklar som söktes fram i första läget. Först gjordes övergripande sökningar på svenska på Google Scholar och DiVA för att få en generell bild av forskningsläget i Sverige. Vidare söktes internationella artiklar fram på PsychInfo och då användes engelska motsvarigheter till sökorden. De artiklar som valdes för vidare läsning och granskning blev slutligen 29 stycken, som tillsammans visade en helhetlig bild av den senaste forskningen inom området, både nationellt och internationellt. Av dessa användes till sist 14 artiklar för att ringa in de centrala delarna för uppsatsen: chef, lärande och lärandemiljö.

Genom att ta del av tidigare forskning är det möjligt att få en mer naturlig avgränsning, som i sin tur hjälper till att finna det djup i forskningen som önskas (Booth, Colomb & Williams, 2004).

### 1.2.1 *Lärande i arbetslivet*

Boud et al. (2009) samt Ellström, Löfberg och Svensson (2005) skriver att forskning om lärande i arbetslivet de senaste åren har expanderat inom det pedagogiska området och att fokus har flyttats från formellt till informellt lärande. Detta är något som syns tydligt i de artiklar som söktes fram och i de som valts ut till den tidigare forskningen. Framförallt står Ellström (2003; 2005) i spetsen, både nationellt och internationellt, vad gäller vardagslärandet, vilket definitivt räknas till det informella lärandet. I sin artikel ”Utvecklingsinriktat lärande i arbetet” (2003) ställer han upp en del faktorer som ses som förutsättningar för att ett utvecklingsinriktat lärande i arbetet ska kunna äga rum. Ellström (2003) menar att arbetsuppgifternas utformning har en central betydelse för lärande på arbetsplatsen. Han diskuterar även huruvida standardisering och rutinisering har en utvecklande eller hämmande effekt på medarbetares lärande. Det som avgör är vilka arbetsuppgifter som standardiseras och hur standardiseringen genomförs (Ellström, 2003). Precis som många andra, bland annat Boud et al. (2009), Bijlsma-Frankema, Rosendaal & Taminau (2006), Carlsson (2006), Döös (2003), Gustavsson (2009), Österberg (2004), kommer Ellström (2003) fram till att anställdas delaktighet vid problemlösande, kulturella och subjektiva faktorer, verksamhetens mål och inriktning samt ledarstöd och tid är alla faktorer som är av stor vikt för lärande i arbetslivet.

### 1.2.2 *En gynnsam miljö för lärande*

Svensson (2005) berör i sin artikel ”Arbetstagarens lärandemiljöer” två aspekter som han kommer fram till är viktiga för lärandet på arbetsplatsen. Det ena menar han är medarbetarnas gemensamma värderingar gällande kompetens, prestation, lärande, utbildning, kommunikation, relationer med mera och det andra är de kulturelement (värderingar, kunskaper och färdigheter) som utgör innehållet i lärandet. Döös (2003) och Svensson (2005) ser lärandet som att det sker genom människors aktiviteter och att det inte enbart sker inom organiserade utbildningsverksamheter. Svensson (2005) menar snarare att de organiserade utbildningsverksamheterna (det formella lärandet) endast är en liten del av det lärande som behövs för att kunskap ska utvecklas. Detta tänk kan vara revolutionerande för en chef på en arbetsplats (Svensson, 2005). Den ökande medvetenheten om behovet av lärande, på och

genom arbetet har fått konsekvenser för ledarna som förväntas organisera arbetsplatsen så det blir en gynnsam miljö för lärande (Coetzer, 2007; Döös, 2003). Lehesvirta (2004) menar i artikeln "Learning processes in a work organization" att om ledarskapet i organisationen inte har psykologiska kunskaper och färdigheter så formas organisationen istället av regler och föreskrifter, vilket i sin tur begränsar det individuella lärandet. Coetzer (2007) skriver i sin artikel "Employee perceptions of their workplace as learning environments" om hur olika grupperingar av medarbetare (indelade i anställningstid, ålder och utbildning) uppfattar och ser på sin arbetsplats som lärandemiljö olika. I stort kommer han fram till att de nyanställda och unga medarbetarna uppfattar att de lär sig mer och diskussionen som förs kring det är att de nyanställda och unga har mycket att lära under kort tid och att själva uppfattningen av lärandet blir starkare och tydligare då. Detta är även något som Carlsson (2006) diskuterar kring i sin artikel "Kunskapsförmedling mellan medarbetare i en lärandemiljö". De nyanställda och unga har en känsla av att de lär sig mer på arbetet. I dessa två artiklar är det medarbetarnas upplevelse av sin lärandemiljö som står i fokus.

### ***1.2.3 Från formellt till informellt lärande***

Många författare menar att det informella lärandet utgör huvuddelen av hur människor lär sig sitt arbete (Bijlsma-Frankema, Rosendaal & Taminiau, 2006; Boud et al., 2009; Cambell, 2009). Boud et al. (2009) har kommit fram till att medarbetare är borta mindre tid från jobbet om de har en chef som har förståelse för det informella lärandet, samt som kan se till att det informella lärandet ökar. De har också kommit fram till att det informella lärandet är inbäddat i relationer och att det är i dessa relationer som vardagslärandet sker. En viktig del i detta är "chattet", som de kallar det. De diskussioner, reflektioner och relationer som sker utanför arbetsuppgifterna. Kön till kaffeautomaten, korridoren eller omklädningsrummet är exempel på "chat-ställen" (Boud et al., 2009). De trycker på vikten av att dessa "chat-ställen" förblir opåverkade. Att ledarna inte försöker inverka på lärandet som kan ske på dessa ställen, då det informella lärandet hämmas om det försöks optimeras. Det finns en fara i att "leda" eller hantera "chat" för att förbättra lärandeprocesserna i organisationen, speciellt när uppmärksamheten dras till att det är just därför det görs (Boud et al., 2009). Det informella lärandet ska inte göras formellt.

### ***1.2.4 Tidigare förslag på framtida forskning***

Det är viktigt för framtida forskning att identifiera relevanta betingelser för informellt lärande (Svensson, 2005). Han menar att det finns ett stort behov av att utveckla pedagogisk kunskap om detta lärande och dess beroende av miljön, främst för kunskapen om arbetstagares lärandemiljö. Rebelo och Gomes (2010) anser att forskning fattas inom lärandemiljö. Den forskning som gjorts har varit mer fokuserad på lärandemiljöns resultat. En lärandemiljö är viktig för att främja lärandet i organisationen på ett produktivt och hållbart sätt. De menar att lärandemiljö bör tittas på med andra bakomliggande variabler (så som olika nationella kulturer och situationer) och hur dessa variabler interagerar ihop, då det skulle vara av intresse för dels akademiker men också för chefer. Det skulle ge chefer viktig kunskap att förstå och hantera utveckling för den här typen av miljöer i sin organisation. Ellström (2005) har en idé om att göra detta genom att titta på det utvecklingsinriktade lärandet. Han anser att det utvecklingsinriktade lärande behöver prövas på empirisk grund och inte enbart i teori för att kunna studera förekomsten av det utvecklingsinriktade lärandet, som ett "smörjmedel" för att främja en arbetsplats fungerande produktion. Coetzer (2007) beskriver att det är av vikt för fortsatt forskning att även titta på chefens upplevelse av medarbetarnas lärandemiljö och inte bara medarbetarnas upplevelse av den. Vilket även Campbell (2009) tar upp i sin artikel "Intersection of trajectories: a newcomer of a community of practice". Chefen har stor



inverkan på det lärande som sker på arbetsplatsen och att det är viktigt att chefen förstår det (Cambell, 2009). Vidare anser Cambell att forskningen bör fokusera på hur chefen kan verka för att främja lärandet hos sina medarbetare och hur chefen kan skapa ett klimat på arbetsplatsen som främjar informellt lärande.

### 1.3 Vetenskaplighet och problemområde

Det är viktigt att problemformuleringen preciseras för att forskningen ska bli genomförbar och för att hjälpa forskaren att hålla sig inom arbetets gränser och således fokusera på den röda tråden (Allwood & Erikson, 2010; Bjereld et al., 2009; Booth et al., 2004). Problemområdet består egentligen av flera dilemman som kommer att preciseras till ett problem. Framför allt ställs frågan hur en chef, tillsammans med medarbetarna kan möjliggöra för att en gynnsam lärandemiljö gror och utvecklas på arbetsplatsen. Därutöver uppkommer intresse hur en chef startar upp en verksamhet och en lärandemiljö samt hur fokus läggs på medarbetarnas lärandemiljö när lärandemiljö för barnen redan är i fokus och dessutom bör vara i fokus. Det finns ett stort behov av pedagogisk forskning och vidare kunskap inom ledarskapsområdet på olika nivåer och i olika sammanhang i samhället (Svensson, 2009). Fokus här är inriktat på både chefskap och lärandemiljö och hur lärandet därigenom ska kunna uppstå, förändras och verka som stöd för medarbetarna i deras arbete. Svensson (2009) menar att det är det vardagliga stödet till lärande som är minst uppmärksammat inom pedagogiken. Det är förutsättningar, tillsammans med handlingar och interaktion hos individen som formar stödet för lärande, samtidigt som individen utvecklas och formas genom sin interaktion och sitt förhållande till omvärlden. Grunden i pedagogiska frågor rör handlingar och aktiviteter kring stödet för lärandet och lärandets resultat men för att förstå detta måste vetenskap finnas om hur individernas handlingar och deras konsekvenser påverkas av andra förutsättningar samt vad dessa förutsättningar kan leda till för lärande (Svensson, 2009). Stödet för lärandet bör därmed utformas i och utifrån situation och kontext, men detta i sig kräver först en förståelse av båda dessa för att ett stöd skall kunna utformas och verkligen verka som stöd (Svensson, 2009). Sociokulturella studier försöker belysa den sociala konstruktionen av mening genom två olika perspektiv, dels genom att en social interaktion sker genom de kulturellt färgade samtalsformer som medarbetarna har tillgång till, dels genom de former av social interaktion som beror på en viss kulturell tillhörighets innehåll och struktur (Dysthe, 2003). Båda perspektiven utgår från att samtalen inte är förankrade hos individen utan ligger istället på kultur- eller alternativt på interaktionsnivå (Dysthe, 2003). Därför ser vi det som viktigt att titta på helheten i och för att en lärandemiljö ska uppstå men även för att få förståelse för kontexten som sådan. För även om lärandemiljön bara är en liten del av alla sammansatta delar som verksamheten består av, är och säger delen egentligen ingenting utan sin helhet (Svensson, 2005). Även Gustavsson (2009) pekar på vikten av detta då hon skriver om att kunskapsområden handlar om många olika aspekter inom samma verksamhet men att det är just karaktären hos företeelserna som avgör om de ingår i ett kunskapsområde eller inte.

Det finns forskning som visar hur en redan fungerande lärandemiljö upprätthålls och bevaras (Ellström et al., 2005; Gustavsson, 2009; Svensson, 2005). Men vi anser att det finns ett kunskapsglapp i hur chefen inverkar på och bygger upp lärandemiljön i en nyetablerad verksamhet. Problemet som utgås ifrån är att det på en nyetablerad arbetsplats inte finns någon befintlig lärandemiljö – varken för chefen eller för medarbetarna. Med utgångspunkt från temat *lärande och förändring i organisationer* studeras hur chefer avser och tar ansvar för att, tillsammans med medarbetarna, lägga grunden till den lärandemiljö som chefen ifråga anser mest gynnsam för företaget.

### **1.3.1 Syfte**

Syftet med studien är att få förståelse för chefskapets betydelse för lärandemiljön på en nyetablerad arbetsplats.

### **1.3.2 Frågeställning**

Vilka förutsättningar kan en chef skapa för lärande i en nystartad verksamhet?

## **1.4 Begreppsdefinition**

Vetenskapens syfte är att utveckla mer kunskap inom olika områden, så även språket (Svensson, 2009). Detta kan uppfyllas genom att ge en mer avgränsad och precis innebörd av centrala ord och begrepp. Ett ord, begrepp eller ett fenomen kan betyda och innehålla en mängd olika betydelser, genom att operationalisera definieras vad undersökningen lägger för betydelse i begreppet och kan därigenom precisera undersökningens fokus (Allwood & Eriksson, 1999; Bjereld et al., 2009).

### **1.4.1 Operationalisering av en gynnsam lärandemiljö**

Hur ledningen på arbetsplatsen ser på lärande är av stor vikt för medarbetarnas villighet att ta risker och lära nya saker då medarbetarnas attityd mot lärande, kompetensutveckling och arbete influerar hur de tar till sig möjligheterna för lärandet (Gustavsson, 2009). Lärandet i en lärandemiljö ska stärka både individ och gemenskap, där ska det finnas förutsättningar för allas delaktighet, utveckling och lärande (Ellström et al., 1996). En lärandemiljö orienterar sig mot lärande och mot att belöna och framhäva medarbetarnas lärande och utveckling (Rebelo & Gomes, 2010). Detta resulterar i ett individuellt lärande vilket sedan blir kollektivt genom kunskapsutväxling mellan medarbetarna. Olika lärandemiljöer kan fungera olika, dels beroende på sammansättningen av människor som lärandemiljön innefattar (bakgrund, kön, erfarenheter, kompetens, handlingar och samspel) samt dels på de strukturella förutsättningar som finns att tillgå i en viss verksamhet (materiella, kulturella eller strukturella strukturer) (Ellström et al., 1996). Rebelo och Gomes (2010) och Gustavsson (2009) kommer i sina artiklar fram till att en lärandemiljö består av vissa karakteristiska drag. De menar att i en lärandemiljö är lärandet ett av organisationens kärnvärden, där värdesätts en öppen kommunikation och misstag ses som lärtillfällen. Dessutom har dessa organisationer ett grundfokus på människor, både medarbetare och kunder där delaktighet, samarbete och självständighet ses om viktiga delar samt att det bör vara en stimulerande, motiverande och uppmuntrande attityd till kreativt och innovativt tänkande.

En lärandemiljö bestäms på så sätt av miljöns möjliga erbjudanden och av den lärandes aktivitet i förhållande till dessa erbjudanden (Svensson, 2005). Begreppet lärandemiljö kan tänkas vara omgivningen kring ett eller flera lärandesubjekt, men att det alltid finns en skillnad i hur relationen mellan subjekten och miljön uppfattas (Svensson, 2005). Innebörden hos den lärande är beroende av den miljö som den ingår i. Lärandemiljö existerar inte för sig själv utan är en del av den befintliga kultur och miljö som existerar på arbetsplatsen och är influerad av de individer och den kultur som de för med sig (Evison, 2008). Konceptet av en lärandemiljö är således mer än att en organisation erbjuder sina medarbetare en hög grad av utbildning. Om medarbetarna erbjuds utbildning som organisationen sedan inte tar vara på, är det dels en dålig investering, men framförallt blir det inte en lärandemiljö. Utbildning måste istället samexistera i organisationen tillsammans med miljön och lärandet (Rebelo & Gomes, 2010).

### *1.4.2 Avgränsningar*

Genom att avgränsa sig inom vissa valda delar kan forskningen lättare hålla sig till relevant fokus och därmed kan den röda tråden lättare följas (Bjereld et al., 2009). Forskaren bör inte avgränsa och förenkla alltför mycket då resultatet annars lätt blir en syntetisk version av världen istället för verkligheten som sådan (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Medvetenhet finns över att det kan finnas krafter utanför studiens fokus, så som barnen och deras föräldrar, som också spelar in på medarbetare och deras lärandemiljö. Här har dock en avsiktlig avgränsning valts då studien utgår från chef och medarbetare i en grupp, för att få en förståelse för gruppen och dess kontext i verksamheten. Barnen och föräldrarna är visserligen en del av kontexten men kommer här inte beröras.

En chef kan vara chef utan att vara ledare och en ledare kan vara en ledare utan att vara chef (Wolvén, 2000). Därför har det känts viktigt att särskilja dessa två begrepp ifrån varandra och således har begreppet chef medvetet valts framför ledare. Enligt Maltén (2000) är chef en formell benämning på en ledare och anses inneha det yttersta ansvaret på arbetsplatsen och för studien därigenom även medarbetarnas lärandemiljö.

Även genom det sociokulturella perspektivet avgränsas studien till viss del då det tar avstamp i en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras i samspel med andra människor i den kontext som människan är en del av (Dysthe, 2003). Begreppet social har här två betydelser: den ena är att kunskap skapas genom interaktion och samarbete medan den andra innebär att vi aldrig uppträder som isolerade individer (vi bär alltid med oss delar av den kultur vi kom ifrån, gjorda erfarenheter, värderingar och normer delade med andra människor i den kultur eller grupp man tillhör (Dysthe, 2003). Därigenom förmodas deltagarna i studien att agera, reagera, ha olika perspektiv och yttringar på samma fenomen som inträffar beroende på tidigare erfarenheter och förståelse.

---

## 2. Teoribeskrivning

---

En teori karakteriserar och beskriver ett fenomen, men då ett fenomen är mångfasetterat är teorin bara en förenkling av helheten och beskriver därmed endast de väsentligaste dragen som forskaren har valt att lyfta fram (Allwood & Eriksson, 1999). Enligt Chalmers (1999) är problem endast problematiska när de tittas på ur ett visst teoretiskt perspektiv, men samtidigt menar Allwood och Eriksson (1999) att just beteendevetenskapernas fenomen är mycket svåra att observera och tolka utan hjälp av just teorier som kan avspegla dem och göra dem tydligare och greppbara. De valda teorierna har en gemensam nämnare då de alla utgår från ett sociokulturellt perspektiv, där individens handlingar och ageranden är sammanlänkade med, blir påverkad av och som, på samma gång, påverkar den sociala och kulturella miljö som omger denne (Granberg & Ohlsson, 2004).

### 2.1 En generativt lärande chef– ett generativt ledarskap

En generativt lärande chef är en chef som förstår vikten av kunskap i sig men även vikten av att skapa, utveckla, dela och ”dirigera” kunskap (Österberg, 2004). För att en chef ska kunna sägas besitta ett generativt ledarskap måste denna kunna skapa möjligheter för lärande och ge möjlighet för nätverkskommunikation att ta plats i problemlösande situationer (Österberg, 2004). Det mesta lärandet tar plats som en social handling genom relationer och kommunikation mellan människor, därför är det viktigt att chefen hanterar processerna av att motivera människor och producera ett bra arbetsklimat men även att producera sociala nätverk och organisatoriska ideologier (Österberg, 2004). Medarbetare pratar om sitt arbete, och genom det, så sker ett omedvetet lärande dem emellan (det informella lärandet) (Österberg, 2004). Organisatoriskt lärande och arbetsprestation beror mycket på kommunikationsstrukturen och på de målsättande processer som sker samt hur ledningen kommunicerar dessa (Surie & Hazy, 2006; Österberg, 2004). Genom att använda sig av visioner och mål är det möjligt att kontrollera nätverkskommunikationen i organisationen medelst att därigenom nå en form av generell organisatorisk acceptans för vilka prestationer som medarbetare borde engagera sig i. Detta är viktigt för att få alla i organisationen att ha samma mentala bild för att undvika konflikter då människors intressen kan fås åt samma håll. Österberg (2004) anser att nätverkskommunikationsstrukturen gör att organisationen blir öppen och att lärandet blir generativt. Gemensamma accepterade mål främjar prestation av organisatoriska uppgifter och problemlösning.

En organisation kan ses som ett kunskapsnätverk som underlättar eller hämmar relationer mellan medarbetare för att kunna distribuera kunskap i specifika problemsituationer (Österberg, 2004). Organisationens kunskap existerar därigenom till största delen som antingen relationer eller konversationer mellan medarbetare. En generativt lärande chef kan hjälpa organisationen att bli ett mer kvalitativt, kommunikativt nätverk av kunskap genom att det skapar förutsättningar för framväxt av kollektiv handling och tar hand om det lärande som skapas i kollektivet (Surie & Hazy, 2006; Österberg, 2004). Det generativa ledarskapet ska verka som en katalysator och öka interaktionen mellan medarbetarna. Vilket sker genom att ge uppgifter och ansvar som kräver samarbete och resurser för möten mellan individer medan det samtidigt minskar uppgifternas komplexitet, exempelvis genom tydlig kommunikation och uttalade målsättningar (Surie & Hazy, 2006). Även kvaliteten på interaktionen ses som viktig liksom förekomsten av interna och externa drivkrafter för utveckling, exempelvis som mångfald, breda, varierande och även konflikterande uppgifter, kundkontakt samt feedback (Surie & Hazy, 2006).

## 2.2 Situationsanpassat ledarskap hos chefer

Hersey och Blanchard (1982) har utvecklat en teori om att ledarskapet behöver anpassas till organisationens behov, situationen eller rådande omständigheter. Vilket innebär att chefen bör underordna sig den aktuella kultur som i kontexten är gällande (Maltén, 2000). I ett situationsanpassat ledarskap finns det fem grundläggande faktorer där chefen behöver beakta och nogsamt reflektera över sina val mellan att fokusera på medarbetare eller uppgift, styrning eller stöd. Dessa faktorer är chefen själv, medarbetarnas mognad, tid till förfogande, uppgiften som ska utföras och miljön där situationen utspelar sig (Hersey & Blanchard, 1982). Chefen behöver således analysera situationen och utifrån denna utforma och anpassa sin ledarstil (Maltén, 2000). Chefen tolkar följaktligen situationen och det är på vilket sätt chefen agerar, utifrån sin egen tolkning, som visar hur kompetent chefen ifråga är (Hosking & Morley, 1991). Chefen kan inte i förväg veta vad situationen kräver, trots att en mängd olika influenser så som tradition, kultur, övertygelser och önsketänkande inverkar (Hosking & Morley, 1991). Det är just medarbetarnas och organisationens mognad som är det viktigaste för chefen att utgå från då mognaden handlar om deras kompetens, motivation och självförtroende, vilket i sin tur har betydelse för deras intresse och förmåga för ansvarstagande i arbetet (Maltén, 2000; Wolvén, 2000). Mognaden bör ses på gruppnivå, inte individnivå, desto mer omogen en grupp är desto hårdare och mer direkt styrning krävs. Allteftersom gruppen sedan utvecklas, förändras och mognar kan en annan styrning ta plats, det vill säga ett mer indirekt och relationsorienterat ledarskap (Hersey & Blanchard, 1982). Detta skulle enkelt kunna sammanfattas med att desto mognare grupp desto mer delaktighet och inflytande kan medarbetarna få i de beslut som chefen fattar.

## 2.3 Livslångt lärande

I och med att kompetens har blivit ett konkurrensmedel hos företag och organisationer i samhället har begreppet livslångt lärande fått sitt fäste (Kaufmann & Kaufmann, 2005). Sutherland och Crowther (2005) beskriver begreppet som att lärandet och utvecklingen ska följa och följer individen genom hela livet, det vill säga ett lärande som följer människans livscykel utan egentlig början eller slut. I och med att begreppet är så brett ligger fokus här på lärandet på arbetsplatsen och hur individen lär i och igenom hela arbetslivet, av och med andra människor (Egidius, 2009). Egidius (2009) menar vidare att det således handlar om en kontinuerlig kompetensutveckling med fokus på befintliga och kommande arbetsuppgifter inom en speciell verksamhet men även som Sutherland och Crowther (2005) pekar på, nämligen att lära sig hur människor relaterar och förhåller sig till andra människor. Ellström (2003) anser att livslångt lärande skapas i vardagen genom de aktiviteter som vi väljer att engagera oss i och behöver därigenom inte egentligen innebära en utveckling av individens kunskaper, kompetens eller personlighet. Det kan istället innebära att anpassa sig eller foga sig i rådande kontext. Lärande i arbetslivet sker genom individens delaktighet och medverkan i en arbetsgemenskap samt inom ramen för en organiserad verksamhet. I det perspektivet blir grupprocesser och arbetsplatskulturer viktiga för att underlätta eller försvåra lärande och kompetensutveckling. För individen handlar det om flexibilitet och att vara öppen för att ändra om, förändra sig själv, modifiera och revidera sina perspektiv, uppfattningar och lära nytt samt om att själv ta ansvar och kontroll över sitt lärande och tänkande genom att kunna reflektera, ifrågasätta och vara kreativ (Egidius, 2009; Ellström, 2003; Illeris, 2007). Illeris (2009) pekar vidare på vikten av att kunna se likheter och tillämpa lösningar från andra situationer och därigenom begripliggöra det annars obegripliga för att få en djupare förståelse för det fenomen som man försöker lära sig. Livslångt lärande inte handlar om att lära in utan att komma på nya sätt, komplettera, byta ut, uppdatera, uppfatta och utföra (Egidius, 2009). Arbetet ska helst vara brett och varierat då möjligheterna för lärande ökar samt utformat så att

individen själv kan tolka och välja metod för att lösa uppgifterna (Ellström, 2003). Ellström (2003) pekar på vikten av att vara delaktig i verksamheten, känna kontroll över situationen, vara trygg i sin kompetens men samtidigt kontinuerligt få små utmaningar som bidrar till lärande och utveckling. Det är av vikt för att möjliggöra lärande på en arbetsplats att av positiva känslor, så som glädje, skratt, intresse, respekt och stolthet i och för arbetet finns (Evison, 2008).

## 2.4 Utvecklingsinriktat- och reproduktivt lärande

Lärande kan ske på olika nivåer, här indelat på två: reproduktivt- och utvecklingsinriktat lärande (Maltén, 2000). Både det utvecklingsinriktade- och det reproduktiva lärandet bygger på det informella lärandet av människors handlanden i verksamheten, där villkoren för det informella lärandet skapas genom de aktiviteter på arbetsplatsen som individen väljer att engagera sig i (Ellström, 2005). Förhållandet mellan reproduktivt- och utvecklingsinriktat lärande kan ses som att det är beroende av individens handlingsutrymme. Det vill säga den frihetsgrad som individen har att själv fatta beslut, tolka, utvärdera och lösa uppgifter samt bestämma vilka metoder individen vill arbeta efter (Granberg, 2004). Reproductivt lärande anses vara ett lägre ordningens lärande enligt Maltén (2000). Maltén (2000) beskriver att det utgår från den kunskapsbas och det tankesätt som finns och adderar ny kunskap till den befintliga utan att ifrågasätta detta. Som mest kan nya kombinationer av gamla mönster tillkomma. Ellström (2003; 2005) pekar även på att det handlar om rutinisering och att lösa problem utan att behöva tänka själv samt om att uppnå ett effektivt, tillförlitligt och stabilt handlande i verksamheten. För ett utvecklingsinriktat lärande krävs ett avbrott mot satta regler och normer, istället är det viktigt med ett ifrågasättande och gränsöverskridande tankesätt, att kunna hantera oväntade och problematiska situationer, initiativ- och risktagande och tolerans för misstag och olikheter i sätt att tänka och i uppfattningar (Ellström, 2003). Det handlar således mer om att fråga varför istället för vad och hur. Den ena eller den andra av de två lärandetyperna kan dominera på en arbetsplats men ingen kan existera utan den andra utan de verkar istället kompletterande på varandra då arbetsuppgifter ofta kan behöva utföras parallellt på flera olika nivåer (Ellström, 2003). Tydliga och klart formulerade mål är ett grundvillkor för individers och gruppernas ageranden och därmed också grundläggande för det lärande som sker av detta agerande (Ellström, 2003). Styrdokument som mål, riktlinjer, visioner och organisationskultur kan dock verka hämmande på det utvecklingsinriktade lärandet men däremot stödja det reproduktiva lärandet (Granberg, 2004). Även Ellström (2003) anser detta då klara och tydliga mål är av vikt för att främja människors reproduktiva lärande, medan ett utvecklingsinriktat lärande istället kan gynnas av de motsättningar och konflikter som kan uppstå kring en verksamhets mål och visioner. Granberg & Ohlsson (2004) går till och med så långt att de hävdar att ett utvecklingsinriktat lärande förutsätter motsättningar, ifrågasättanden och diskussioner vad gäller exempelvis mål och satta policies. Ellström (2003; 2005) hävdar dock att vissa styrdokument och rutinisering och standardisering av arbetsuppgifter är bra även för det utvecklingsinriktade lärandet då det kan avlasta individen och frigöra mentala resurser för att fokuseras mot kreativa och problemlösande arbetsuppgifter och därmed ett utvecklingsinriktat lärande. En viktig aspekt här är dock att ge utrymme för just problemlösning och reflektion. Utrymmet som ges ger villkoren för det lärande som råder. Om de inte finns utrymme för annat än rutin så blir det inte annat än rutin (Ellström, 2005). Det har betydelse vilka arbetsuppgifter som standardiseras och hur standardiseringen genomförs för att det redan etablerade kunnandet därigenom ska kunna utnyttjas och förfinas samtidigt som det utforskas och är innovativt för nyheter.

## 2.5 Medierande artefakter

Mediering innebär människans samspel med externa redskap när hon agerar, upplever och är i världen (Granberg, 2004). Lärandets processer medieras alltid, både på det sociala och det individuella planet, genom och med hjälp av de symboler, redskap och tecken som människan skapat för att kunna hantera och tolka sin omvärld (Vygotskij, 1986). Språk, bilder, rutiner, teknologier och fysiska redskap är kulturella artefakter, producerade av människor i ett sammanhang. Dessa kulturella redskap utvecklas ständigt och kan ses som en förlängning av den mänskliga utvecklingen så som kunskap, erfarenheter, insikter, färdigheter och emotioner (Säljö, 2005). Människans utveckling beror således, mer eller mindre, på den påverkan kontexten utgör på individen och hur individen hanterar och tänker i situationer. Vilket innebär, för att få reda på hur människor lär i ett visst sammanhang behöver även de kulturella redskap som ingår i kontexten studeras (Vygotskij, 1986). Lärande sker därigenom dels i samspel med andra människor, men likväl i samspel med kulturella artefakter.

Bilden är, precis som skriften, ett sätt att skapa mening och kommunikation. Skriften underlättar det sociala livet men förutsätter trots det både fysiska artefakter, intellektuella artefakter och tolkningsgemenskaper för att kunna användas (Cole, 1995). I och med att vi lever i ett skriftsamhälle där skriftlig information har auktoritär status är det av stor vikt att kunna läsa och förstå text och symboler i förhållande till sig själv och sin aktuella kontext (Dysthe, 2003). Att läsa handlar inte enbart om att avkoda ord, utan även om att kunna förstå, tolka det som står i relation till den aktuella kontexten men även andra sammanhang, dra slutsatser samt att vara kritisk (Säljö, 2005). Olika människor kan dock läsa samma text eller se samma bild men sedan ge dem helt olika tolkningar beroende på tidigare erfarenheter, insikter och kunskaper (Bakhtin, 1981). Individuella intressen och preferenser styr hur människor uppfattar och skapar innebörd hos de medierande redskapen vilket gör att det inte enbart är orden i sig som betyder något utan det är även hur, var och när dessa uttrycks som ger meningens mening. Kontexten och individens interaktion med densamma har därmed betydelse för både förståelse och innebörd (Bakhtin, 1981; Stier, 2004). Läsningen är således inte enbart en mekanisk identifiering av ord utan en kreativ och skapande process.

Det är genom språket individen skapar förståelse hos sig själv, men det är även genom språket förståelsen och därmed kunskapen kan förmedlas till andra människor (Dewey, 1938/1962). Språket, både verbalt och skrivet, är ett viktigt redskap när individen utvecklar sitt tänkande och är enligt Dysthe (2003) själva grundvillkoret för att lärande och tänkande ska kunna ske. Vygotskij (1978) pekar på hur tänkande och tal inte är samma sak utan två olika delar, vilket innebär att en pendling sker från tänkande till tal och därefter åter till tänkande igen när en två eller flera individer samspekar och samtalar med varandra. Samtalet och dialogen är i sig ett verktyg för individen att använda sig av i skapandet och utvecklandet av relationen med och i sin kontext (Granberg, 2004). Det är genom dialogen som kollektivet kan göra den gemensamma kunskapen tillgänglig. Språket möjliggör en överföring eller vidarebefordran av tankar, känslor, insikter, information, kunskap och övertygelser (Bakhtin, 1981; Stier, 2004). Men det är heller inte bara talet som kan uttrycka något, även tystnaden kan i sig ibland vara mycket talande. Det icke-verbala språket är en stor del av människors kommunikation med varandra (Stier, 2004). Westerholm och Åström (2002) pekar på att de medierande artefakterna både begränsar och möjliggör människors interaktion med varandra. Vi är aldrig underordnade de medierande redskapen utan människan uppfattar, behovsanpassar och utvecklar de kulturella redskapen så de passar i den verksamhet de befinner sig i, vilket i sig utgör ett lärande. Kulturella redskap kan således oftast användas gång på gång i olika kontexter och för olika syften och ger individen möjlighet att lära nytt i nya situationer. Medierande artefakter är vägledande för människors uppmärksamhet, bildar struktur för

kommunikation och handlingar samt ger förutsättningar för människors sätt att resonera, förstå, tänka och lära (Bakhtin, 1981). Därigenom både möjliggör, står till förfogande och ställer de krav men samtidigt antyder de mer än definierar hur man ska förhålla sig till dem, vilket gör att använda dem kan därför utgöra ett lärande (Vygotskij, 1986).



---

## 3. Vetenskapligt förhållningssätt och metod

---

Inledningsvis beskrivs det vetenskapliga förhållningssättet för att underlätta läsarens egna tolkningar, förståelse för problemområdet och forskningen som sådan (Bjereld et al., 2009). Därefter beskrivs studiens tillvägagångssätt för att läsaren ska ha möjlighet att sätta sig in i studien i allmänhet och att bedöma resultatets tillförlitlighet i synnerhet.

### 3.1 Ontologiska och epistemologiska antaganden

För att kunna genomföra forskning är det av yttersta vikt att fundera över sina egna ställningstaganden om världen och om kunskap (Bjereld et al., 2009; Booth et al., 2004). Alvesson och Sköldberg (2008) pekar på att det är ontologin och epistemologin som är avgörande för om en samhällsvetenskaplig studie är av hög eller låg kvalitet. Forskaren behöver få en övergripande förståelse för syftets delar i förhållande till sina egna ställningstaganden eftersom ansatsen som sedan ska väljas är beroende av dessa (Cohen et al., 2007). Ontologi är verklighetens karaktär medan epistemologi är synsättet på kunskap, vad det är och hur den erhålls (Cohen et al., 2007).

#### 3.1.1 Ontologi

Som syftet vittnar om tror vi att chefen är en del av de förutsättningar som krävs för att skapa medarbetarnas lärandemiljö. Vi ser det som att chefskapet utgår från att hantera och agera i olika relationer, situationer och kontexter och framförallt med och runt människor. Synen om chefskapet som situationsanpassat utgår från att världen är här och nu samt att den ser ut som den gör endast i den kontext som råder vid tillfället i fråga och oavsett om vi ser det eller inte (Heidegger, 1993). Världen uppfattas utifrån hur individer ser sig själv i förhållande till den kontext individen befinner sig i. Lärandemiljön skapas således av handlingar och ageranden i samspelet mellan chefen och medarbetarna. I fenomenen chefskap och lärandemiljö tros det finnas mönster och sammansättningar som går att ta del av. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) finns det två radikalt olika ontologier: idealism och realism. Studien hamnar under realismen, då tillvaron existerar oavsett om vi ser den eller inte. Verkligheten är oberoende av subjektet (Heidegger, 1993). Det är dessutom snarare en beskrivning av empirisk realism än kritisk realism, som annars är den mest utbredda (Cohen et al., 2007). Syftet med undersökning är att *förstå* vilket den empiriska realismen går ut på (Alvesson & Sköldberg, 2008). Bryman (2007) diskuterar realismens utgångsläge ur positivismen och menar att realismen ofta förknippas med den än idag, men just att skapa förståelse för verkligheten ligger dock inom ramen för den hermeneutiska forskningstraditionen. Tron om att samspelet mellan chefen och medarbetarna utgår från medvetna- samt omedvetna handlingar gör att det även finns vissa inslag av idealism i studien (Cohen et al., 2007; Stensmo, 2007). Verkligheten upplevs alltså även i människornas begreppsvärld och inte bara i kontexten (Stensmo, 2007).

#### 3.1.2 Epistemologi

Relativismen fokuserar ofta på kollektiva förhållanden i en viss social eller språklig kontext (Alvesson & Sköldberg, 2008). Studien utgår från att världen (lärandemiljö) skapas i sociala relationer samt i samspelet mellan människor och deras kontext. Lärandemiljön på en viss arbetsplats kan bara existera om arbetsplatsen för den existerar. Detta är ett relativistiskt synsätt där allting existerar i förhållande till något annat (Cohen et al., 2007; Stensmo, 2007). Studien utgår således från inriktningen konceptuell relativism som går ut på att alla och allting

är kontextberoende vilket i sin tur hör samman med perceptuell relativism, där alla människor varseblir olika saker i en och samma situation (Alvesson & Sköldberg, 2008). Alvesson och Sköldberg (2008) utvecklar begreppet relativism i förhållande till vetenskaplighet och menar att vetenskaplig kunskap är en produkt av sociala, kulturella och politiska handlingar. Därigenom kan inte kunskap skapas om den kontext som undersöks utan att vara en del i det som skapar kunskapen. Detta är ett sociokulturellt sätt att se på kunskap där individens lärande alltid är relaterat till det sociala och kulturella sammanhang som denne befinner sig i (Vygotskij, 1978).

För att en chef ska kunna vara chef behövs kunskap inom många olika delar (Maltén, 2000). Vi ser den kunskapen som erfarenhetsbaserad. Dels att det som chefen gjort tidigare i livet men även det lärande som sker kontinuerligt i arbetet och det vardagliga livet ligger till grund för dennes agerande och handlande på arbetsplatsen, vilket i sin tur har betydelse för lärandemiljön ifråga. Kunskap behöver nödvändigtvis inte betyda att ett lärande skett. Alla begrepp förstås ytterst utifrån individens tillvaro och det måste då även gälla kunskap (Heidegger, 1993). Kunskap kan uppkomma på två olika sätt, genom förnuft (rationalism) eller genom erfarenheter (empirism) (Cohen et al., 2007). Traditionellt uttrycker etnografier oftast ett empiristiskt synsätt (Alvesson & Sköldberg, 2008). Empirism innebär, som skildrats ovan, att vi får kunskap genom våra sinnen och våra erfarenheter (Bryman, 2007; Cohen et al., 2007). Vi ser också att chefen och medarbetarnas erfarenheter är situations och kontextbaserade, i likhet med det sociokulturella lärandet som Dysthe (2003) och Säljö (2005) beskriver som sammanhangsberoende, vilket kan distribueras mellan människor i gemenskap samt även konstrueras i kontexten genom socialt samarbete.

Ontologin lägger grunden för epistemologin, på grund av att forskaren bör vara på det klara med sin syn på världen för att förstå och komma fram till sin kunskapsyn. Med båda på plats och tydligt klarlagda blir det enklare för forskaren att välja ansats (Cohen et al., 2007).

### **3.2 Etnografi som vetenskaplig ansats**

För att få en förståelse för chefens agerande och handlingar och hur dessa spelar in på skapandet av en gynnsam lärandemiljö måste detta studeras i sin speciella kontext, då relationen mellan människan och dennes kontext ses som ett ständigt pågående samspel (Granberg & Ohlsson, 2004). Genom det sociokulturella perspektivet ses lärande och vidare kunskap som beroende av den kultur människan är en del av. Därför används här etnografi som vetenskaplig ansats, vilket är en empirinära kvalitativ metod (Alvesson & Sköldberg, 2008). Målet med etnografien är att förstå en speciell kultur på sina egna premisser och att noggrant redogöra för sociala fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2008; Proctor & Capaldi, 2005). Den etnografiska ansatsen uppfyller studiens syfte då etnografien förutsätter en tids vistelse i den miljö som studeras, för att därefter kunna återge andra människors sociala kontext genom att bland annat analysera den egna erfarenheten efter att ha spenderat tid i andras värld (Cohen et al., 2007). För att kunna göra detta är det viktigt att forskaren gör nedslag i empirin (Alvesson & Sköldberg, 2008). När etnografien anammades av samhällsvetenskapliga forskare på mitten av 1970-talet var det långa nedslag i empirin som var det "regelrätta" (Bryman, 2007). Dock har det på senare år blivit vedertaget att etnografiska forskare även gör korta nedslag i empirin (Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2007). Dock framhåller både Alvesson och Sköldberg (2008) samt Bryman (2007) att det betydande för etnografien är inslag av observation på plats för att få en bredare och rikare empiri. De skriver vidare att observation är etnografens främsta metod, men att andra metoder gärna kan komplettera observationerna för att få djupare förståelse för helheten hos

det som studeras. Just helheten är viktig inom etnografen eftersom att helheten är större än varje del för sig (Cohen et al., 2007).

### **3.2.1 Självetnografi**

Inom den etnografiska ansatsen finns olika indelningar beroende på syftets och därmed studiens inriktning, fokus och förutsättningar (Alvesson & Sköldberg, 2008). För att kunna uppfylla studiens syfte har en självetnografisk inriktning valts, som i sig ligger under den induktiva etnografen där det fokuseras på mängd, kvalitet och insamlingsprocedur (Alvesson & Sköldberg, 2008). Självetnografins vill beskriva vad som händer i en kulturell närmiljö som forskaren har naturligt tillträde till och är aktiv deltagare i, på ungefär samma villkor som övriga deltagare i miljön är (Alvesson & Sköldberg, 2008). Den som studerar är då inte en främling som behöver tid att komma in i kulturen för att kunna se helheten utan kan fokusera direkt på att försöka synliggöra och få en förståelse för delarna. Syftet i självetnografi är således att göra en analys av den kultur och miljö forskaren befinner sig i (Cooper, 2010). Inriktningen mot självetnografi blev därmed naturlig då en av oss har ett förflutet inom förskoleverksamhet i allmänhet och dessa verksamheter i synnerhet, medan den andre inte har några som helst anknytningar till förskoleverksamhet. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att det finns både fördelar och nackdelar med att använda sig av självetnografi. Vad gäller fördelar handlar det bland annat om att tillgången till empiriskt material är exceptionellt bra, det ger en god forskningsekonomi samt flexibilitet i utövandet. Nackdelar kan gälla etik och politik men det som framför allt är utmärkande och av stor vikt för självetnografen att ta i beaktande är att då närmiljön studeras krävs det god förmåga att kunna hålla distans till det studerade för att lyckas se och dokumentera rätt fenomen. I studiens fall möjliggjorde våra olika erfarenheter och kunskaper om den studerade kontexten att en annorlunda form av konstant pendling mellan närhet och distans kunde äga rum. Detta skedde dels inom oss då olika saker noterades, men samtidigt mellan oss då dessa saker diskuterades och synliggjordes för varandra. Den etnografiska ansatsen med en självetnografisk inriktning ses därigenom som naturlig eftersom den erbjuder möjligheten att skapa förståelse för världen. Bland annat genom analys av egna erfarenheter utifrån deltagande observationer men framför allt för att försöka göra osynliga delar synliga och ta reda på hur mening skapas i den aktuella kontext som undersöks. Vi blir därigenom både deltagare och forskare i den värld och de situationer som försöks skapa förståelse för (Cohen et al., 2007).

## **3.3 Metod**

Valet av metod utgår från syftet och vilar på den vetenskapliga ansatsen (Bjereld et al., 2009; Cohen et al., 2007). Det finns en rad olika vägar att söka kunskap på som är accepterade och anses vetenskapliga (Karlsson, 2007). Den empiriska undersökningens främsta metod är, i enighet med den etnografiska ansatsen, observationer i den typ av social miljö som stämmer överens med syftet. Den variant av observationer som använts är deltagande observationer där forskaren har möjlighet att till viss del samtala med deltagarna (Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2007). Inslag av spontana samtal sågs som en viktig del då all mänsklig kommunikation är socialt förankrad i relationer och samspel med andra människor och de kommunikativa processerna är själva förutsättningen för människans lärande och utveckling (Dysthe, 2003; Dysthe & Igländ, 2003). Som komplement till observationerna har loggboksskrivande, efter Bryman (2007) och halvstrukturerade intervjuer, efter Kvale och Brinkmann (2009) genomförts.

Chalmers (1999) är tydlig med att vi inte lär känna världen enbart genom observationer utan att vi även behöver samspela med den för att kunna beskriva den, vilket också stärker valet att

ha fler än en metod. Även Bryman (2007) inser vikten av flera metoder men pekar istället på observationen som ett komplement till intervjuer, då intervjuer förutsätter verbal kontakt samt att deltagarna gärna talar om det som de tar för givet. Han menar alltså att observation kan avslöja delar som en intervju inte kan. Tanken bakom de metoder som valts är bland annat att få möjlighet att studera både det ovanliga och det typiska som sker i en vardaglig lärandemiljö samt för att kunna delta och observera interaktioner mellan medarbetare och mellan medarbetare och chef, för att få verklig förståelse och kunskap om de relationer och samspel som skapas. För att komma åt mångfalden i kontexterna som undersökts har triangulering använts. Detta görs genom att använda flera datakällor eller metoder (Alvesson & Sköldberg, 2008). En mångfald av uppfattningar och fakta har sökts om lärande, lärandemiljö och chefskap och förhållandet där i mellan. Detta har dels gjorts genom olika former av litteratur och artiklar för att få en förförståelse för fenomenet i fråga, dels genom observation och sedan uppföljande samtal med frågor till både chefer och medarbetare. Det sociokulturella perspektivet åsyftar att vad vi ser beror på var vi står i förhållande till det som studeras (Dysthe, 2003). Med hjälp av triangulering kan olika delar belysas från olika håll. Genom att genomföra observationer först och låta dem följas upp av informella samtal med medarbetarna och senare även en djupintervju med respektive chef, minimeras förhastade slutsatser då deltagarna får bemöta det som frågan gäller och därigenom lägga ytterligare en dimension av klarhet över hur en lärandemiljö kan skapas (Alvesson & Sköldberg, 2008).

### **3.3.1 Deltagande observation som metod**

Om man vill studera människors beteenden och deras samspel med sin omgivning ger observationer och informella samtal under fältstudier vanligen en mer giltig kunskap än om man bara frågar undersökningspersonerna om deras beteende. (Kvale & Brinkmann, 2009, s.132)

I etnografiska studier vistas forskaren i det sociala och kulturella sammanhang som studeras (Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2007). Detta är endast möjligt vid observation, genom att forskaren "varit där" och engagerat sig i den sociala miljön som är central för studien (Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2007; Cohen et al., 2007).

Syftet med observationen var att upptäcka den nyetablerade arbetsplatsens lärandemiljö. Bryman (2007) tar upp begreppet deltagande observation som anammats till denna studie. Han och även Cohen et al. (2007) beskriver fyra forskarroller inom metoden. Den forskarroll som använts här är *observatör som deltagare*. Den rollen handlar om att forskaren har ett visst samspel med deltagarna men inte deltar aktivt i diskussioner, dessutom ingår vissa samtal med deltagarna om händelser och fenomen som forskaren är oklar över eller som inte direkt går att observera, men som ändå är relevanta för studien enligt forskaren (Bryman, 2007).

### **3.3.2 Loggbok som metod**

Syftet med loggböckerna var att få cheferna att reflektera över det som kan spela in i skapandet av lärandemiljön på arbetsplatsen. Den metod som kallas loggbok här, är i likhet med den metod som Bryman (2007) kallar dagbok. Begreppet loggbok valdes dock framför dagbok, då ordet loggbok kändes mer prestigelöst och mindre personligt. Metoden ger ett tämligen exakt mått på de tankar och beteenden som förekommer hos deltagarna, vilket även var avsikten (Bryman, 2007). Bryman anser, trots det, att de som skriver loggbok ibland förskönar det som händer, men genom de observationer och den djupintervju som följde kunde chefernas förhållningssätt till det som skrivits i loggboken observeras. Loggböckerna

användes således som grund i de halvstrukturerade djupintervjuerna och som ett komplement till observationerna.

### **3.3.3 Halvstrukturerad djupintervju som metod**

Den typ av intervju som användes kallar Kvale och Brinkmann (2009) för halvstrukturerad. En halvstrukturerad djupintervju innehåller en översikt av ämnen som ska behandlas samt förslag på frågor, som under intervjuens gång kan ändras och förändras beroende på situation (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale och Brinkmann (2009) menar att de olika metoderna är olika verktyg för att kunna besvara olika frågor, även Backman (2008) pekar på detta, men tillägger att i just intervjuer är det forskaren själv som utgör verktyget som används. Den halvstrukturerade djupintervjun lägger tonvikten på deltagarnas upplevelser (Kvale & Brinkmann, 2009). De skriver även att ju bredare och spontanare intervjun är, desto större är chansen att livliga och överraskande svar fås från deltagarna. Syftet med intervjuerna var att få förståelse för chefernas syn på sina medarbetare, lärande i allmänhet och lärandemiljö i synnerhet. Intervjuer valdes även för att få en djupare förståelse och insikt i kontext och samspel, samt för att låta cheferna bemöta de reflektioner som uppkommit från de deltagande observationerna, i syfte att motverka förhastade slutsatser men även för att verkligen få chefernas perspektiv på situationer och handlingar.

## **3.4 Undersökningsdeltagare och urval**

Alla medarbetare och chefer som deltog i studien kommer generellt att kallas deltagare om inte situationen kräver att vi preciserar deras roll, då de benämns medarbetare respektive chef.

Deltagarna valdes ut genom en mix av olika urval. Från början användes ett kritiskt-fall urval (critical-case sampling) enligt Cohen et al. (2007), då företeelsen nyetablerad verksamhet var avgörande för studiens syfte. Urvalet utgörs således av två nyetablerade förskolor inom samma tätort som ingår i samma företag. De har därigenom samma grundkoncept och företagskultur som fundament samt samma värderingar, regler, normer och tankesätt att rätta sig efter och arbeta utifrån. Detta ger att de har samma förutsättningar och resurser att arbeta med för att få en gynnsam lärandemiljö för medarbetarna. För att få ut mesta möjliga data valdes att fokusera på några få arbetsplatser med engagerade och meddelsamma deltagare som därigenom kunde bidra med mycket information och svara upp mot studiens syfte, vilket även kallas att göra ett medvetet urval (purposeful sampling) (Patton, 2002). Cheferna på de båda förskolorna visade engagemang i sin roll och en vilja att, tillsammans med sina medarbetare, dela med sig av sin arbetsplats, sina handlingar, upplevelser och reflektioner. För att få ett så detaljrikt material som möjligt var det viktigt för studien att cheferna kunde göra detta på ett öppet, utförligt, väl beskrivande och detaljrikt språk. Slutligen användes ett, som Cohen et al. (2007) benämner snöbollsurval (snowball sampling). Vår första chefskontakt kontaktade i sin tur sina medarbetare samt en annan chef, som i sin tur var intresserad och som kontaktade sina medarbetare. Studiens undersökningsdeltagare blev således två chefer, med varsin förskola samt chefernas medarbetare.

## **3.5 Genomförande och miljö**

De två förskolorna har här valts att kallas Lingonet respektive Ankaret. På Lingonet arbetar Lisa och hennes medarbetare. På Ankaret arbetar Anna och hennes medarbetare. I och med att förskolorna har olika många medarbetare har ett medvetet val gjorts att inte skriva ut antal för att hålla på förskolornas anonymitet.

### **3.5.1 Deltagande observation**

Alla deltagande observationer skedde på förskolorna ifråga. Observationerna skedde inomhus och utomhus under deltagarnas arbetstid. Därmed fick viss hänsyn tas till barnen och även ibland till föräldrar som hämtade, lämnade eller skolade in sina barn på förskolan. Det är visserligen en naturlig del av den helhet som söks skapa förståelse för, men trots detta innebär deras närvaro en inte helt avslappnad och ostörd miljö för varken medarbetarna eller cheferna att bli observerade eller svara på frågor i. Observationerna utgick från ett antal faktorer som tagits fram genom litteraturen och som där anses ha betydelse för lärandemiljön på en arbetsplats (Carlsson, 2006; Ellström et al., 1996; Gustavsson, 2009; Svensson, 2005). För att underlätta observationerna har dessa faktorer sedan delats in i övergripande teman i ett observationsschema som använts (bilaga 4). Förutom dessa teman, var övergripande fokus för observationerna medarbetarnas kommunikation och relation till chefen. Observationerna genomfördes vid tre olika tillfällen (inomhus, utomhus och personalmöte för att täcka deltagarnas hela arbetsmiljö) på vardera förskola under tre skilda dagar. Under två av dessa tillfällen (inomhus och utomhus) fanns möjlighet att samtala med utvalda medarbetare. Cheferna hade innan observationstillfällena frågat vilka medarbetare som kunde tänka sig att bli observerade. Samtliga medarbetare hade svarat att det gick bra att både bli observerade och samtalade med om relaterade frågor, när möjlighet fanns. Samtalen hade sin utgångspunkt ur observationsschemats teman där lärandemiljön eller artefakter i kontexten behövde förklaras eller förtydligas. Det fanns även andra, mer spontana tankar, funderingar och känslor som funderades över vid tillfället ifråga och som behövde sökas klarhet i för att förstå chefskapets betydelse för lärandemiljön samt medarbetarnas syn på arbetsplatsens lärandemiljö.

Under observationernas genomförande insågs att många händelser, ageranden, situationer och sammanhang kan platsa under flera av observationsschemats olika teman. Detta samtalades om på plats och löstes genom att föra in observationen under det tema som kändes mest grundläggande för tillfället ifråga.

### **3.5.2 Loggbok**

För att få cheferna att reflektera över sina handlingar valdes loggbok som metod. Cheferna fick under en veckas tid skriva en eller ett par utvalda händelser per dag under rubriken händelse/situation och därefter de känslor och tankar som hade uppkommit på grund av händelsen under rubriken känslor/tankar (bilaga 3). Den utvalda händelsen skulle härröra till relationen med medarbetarna.

En vecka före första observationstillfället skickades loggböckerna ut till cheferna per mail med information och en önskan om en bekräftelse på att de mottagit mailet (bilaga 2). Med mailet följde också instruktioner om hur och varför de önskades fylla i loggboken ifråga. Båda loggböckerna fylldes i av respektive chef från måndag till fredag veckan innan observationen tog plats. De ifyllda loggböckerna samlades sedan in vid första observationstillfället. De gick därefter igenom innan nästföljande observationstillfälle samt ytterligare en gång kvällen före respektive chefs djupintervju, för att tillsammans med genomförda observationer, information och kunskap utifrån dessa, lägga grunden till de frågor och teman som skulle tas upp.

### **3.5.3 Halvstrukturerad djupintervju**

Intervjun utgick från en intervjuguide och delades upp i två delar (bilaga 5). Den första delen hade sin utgångspunkt ur loggböckerna och den andra delen utgick från ett antal huvudfrågor och genomgående ämnen som framkommit under observationerna. Detta för att cheferna

skulle få så ”fria tyglar” som möjligt och för oss att kunna erhålla så överskådlig syn som möjligt över chefernas tankar, handlingar och inställning till lärande, i enighet med Cohen et al. (2007) och Kvale och Brinkmann (2009). Djupintervjuerna genomfördes på respektive förskola i fråga på chefernas kontor, i avslappnade fätöljer vid ett mindre, runt bord. Detta skedde med stängd dörr mot verksamheten och utan avbrott. Under genomförandet skrevs noteringar på anteckningspapper och på intervjuguiden. Då det ibland kan vara, som Bryman (2007) också skriver, svårt att under ett samtal skriva anteckningar, var det en fördel att vara två. Då den ena samtalade med en deltagare kunde den andra skriva anteckningar och vise versa. För att få en så helhetlig bild som möjligt bestämdes innan att även den som samtalade skulle skriva vissa stödord, vad Bryman (2007) kallar mentala noteringar, för att komma ihåg och minnas samtalet just för att forskaren, trots otaliga diskussioner om studien, förhållningssätt och infallsvinklar, ändå ser, tolkar och förstår saker olika.

### **3.6 Bearbetning och analys av data**

Materialet bearbetades genom att noteras fullständigt och transkriberas i direkt anslutning till observationerna och intervjuerna. Detta gjordes tillsammans i samspråk, vilket även möjliggjorde den pendling som självvetnografen står för och som bidrog till att fler händelser och saker identifierades och synliggjordes (Alvesson & Sköldberg, 2008). Under observationerna har det konsekvent tittats på ett antal teman, vilka således även till viss del ligger till grund för resultatredovisningen. Intervjuerna däremot lästes igenom många gånger för att identifiera bakomliggande och genomgående teman, i likhet med den analysmetod som Bryman (2007) och Kvale och Brinkmann (2009) kallar innehållsanalys. Nästa steg blev sedan att sammanställa intervjuerna under dessa teman och på så sätt försöka se skillnader, likheter och vad som härrörde till skapande av lärandemiljö samt de teman som observationsschemat utgick ifrån och som i sin tur har betydelse för lärandemiljön på en arbetsplats.

Resultatet presenteras i två delar. En del för observationerna och en del för intervjuerna som till största delen baserades på loggböckerna. De teman som ligger till grund för observationen (bilaga 4) används även till viss del i resultatredovisningen. Många delar i observationerna kan platsa under flera teman då händelser och situationer inte sker av endast en orsak utan att de är en del i en helhet (Säljö, 2005). På grund av detta ligger inte alla teman i observationsschemat som rubriker i resultatet. Till exempel går ansvar, ansvarsfördelning, problemlösning och självständighet in, på ett eller annat sätt, i varje händelse och situation som observerats. Intervjuerna redovisas med utgångspunkt i den halvstrukturerade djupintervjuns första tema: loggboken (bilaga 3; bilaga 5). Cheferna fick prata om det de skrivit i loggboken utifrån situation, känsla, reflektion och lärdom. Sedan övergick intervjun till att handla om frågor som härrörde till de tidigare observationerna. Samtalen som ägde rum med medarbetarna återfinns bara till viss del i form av olika citat. För att hålla på anonymiteten är inte medarbetarna namngivna med mer än ”en medarbetare från”. Då studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv och en etnografisk ansats, där språket är av stor betydelse, har citaten valts ut med noggrannhet för att kunna visa på medarbetarnas syn på vad som kan ha att göra med skapandet av en gynnsam lärandemiljö.

### **3.7 Tillvägagångssätt vid tolkning av resultat**

Människan är öppen för intryck från omvärlden och dennes tänkande och agerande formas av vad som sker och vilka erfarenheter som görs (Säljö, 2005). Detta sociokulturella perspektiv har följt med under arbetets gång och redan när materialet samlades in gjordes en viss typ av

analysering genom tidigare forskning, frågeställning och det sociokulturella perspektivet som sedan till viss del låg till grund för tolkningen. Forskare analyserar, funderar och diskuterar under arbetets gång (Kvale & Brinkmann, 2009). Tolkningen, som en efterföljande del av analyserandet, kan alltså sägas ha sin början redan vid insamlingen i enighet med det som Bryman (2007) beskriver som etnografens både styrka och svaghet. Det är en styrka att få mycket material att arbeta med eftersom det är helheten som eftersöks i etnografiska studier, men det kan också vara en svaghet att det ibland blir för ”tunt” och stort, istället för djupt och ingående. I det fallet har det varit en fördel att vara två forskare.

Tolkningen redovisas under olika teman vilka urskiljdes i resultatet. Dessa teman hjälper, i sin helhet till, att beskriva chefens delaktighet i skapandet av lärandemiljö och även vad som i undersökningen anses vara av vikt för lärandemiljön på en nyetablerad arbetsplats. Under arbetets gång har diskussioner förts och lösa trådar skrivits upp för att senare under tolkningen pusslas ihop och bli en helhet tillsammans med de teorier som valts ut för att kunna uppfylla syftet.

### **3.8 Reliabilitet**

Bjereld et al. (2009) samt Kvale och Brinkmann (2009) beskriver reliabilitet huruvida en studie kan ge samma resultat genom upprepning vid andra tillfällena och av andra forskare. Cohen et al. (2007) utvecklar detta tankesätt för kvalitativa studier genom att förklara att detta i stort sett är omöjligt då forskaren genomför studier med ett aktivt deltagande, i och med att forskaren agerar och interagerar i kontexten samt med människorna i densamma, som samtidigt agerar och interagerar med forskaren. Situationen och kontexten blir därigenom unik och omöjlig att reproducera. Det finns vissa delar forskaren ändå bör tänka på för att resultatet ska vara tillförlitligt och trovärdigt vilket kan diskuteras i uppdelning av yttre och inre reliabilitet (Cohen et al., 2007).

#### **3.8.1 Inre reliabilitet**

Det är av största vikt att ärligt, uppriktigt och utförligt redovisa studiens upplägg och tillvägagångssätt (Cohen et al., 2007). Det handlar således om att tydliggöra de medvetna val som gjorts i studien. I bakgrunden och i den tidigare forskningen finns underlag som pekar mot hur syftet och frågeställningen utarbetades och därigenom även vad de grundar sig på. Det sociokulturella perspektivet och metoder har försökts synliggjorts och argumenterats för, för att skapa trovärdighet inför studien och visa på relationer och förhållningssätt mellan metoder, ansats och epistemologiska och ontologiska ställningstaganden.

Genom att gång på gång läsa intervjuer och anteckningar från observationerna, försöka hitta likheter och skillnader samt genom att vända och vrida på delarna samtidigt som det kopplas ihop med teorierna analyseras och tolkas resultatet. Både analys och tolkning utgår från syfte och frågeställning, men även från de ontologiska och epistemologiska ställningstaganden samt den ansats som ligger till grund för studien som helhet. Syftet och frågeställningen utgör dock det fokus som haft på materialet och det är syftet och frågeställningen som har styrt tolkningens upplägg samt hjälpt till att lyfta fram de teman som sedan använts i tolkningsavsnittet.



### **3.8.2 Yttre reliabilitet**

Den exakta kontexten som undersöktes existerar inte längre, dock finns det vissa delar som kan urskiljas och vidareutvecklas för att förklara den yttre reliabiliteten och göra vissa delar av studien repeterbara.

Urvalet av deltagare till studien grundade sig framför allt på att få så engagerade och intresserade deltagare som möjligt för att erhålla ett brett och variationsrikt datamaterial att arbeta med. Tack vare det medvetna urvalet med öppna och meddelsamma deltagare erhöles en mycket variationsrik insikt om både det typiska och det mycket speciella i verksamheterna.

Situationen, sammanhanget och miljön där intervjun tar plats samt personkemin mellan forskare och deltagare kan ha stor inverkan på svaren som ges (Bjereld et al., 2009). Intervjun bokades in, redan under observationens första dag, till observationens sista dag i samtycke med chefen. Dels för att få så mycket underlag som möjligt att samtala om och dels för att möjliggöra för chefen att avsätta en tid i lugn och ro utan avbrott samt för att skapa förutsättningen för att chefen skulle hinna få tid att bekanta sig vid oss och därmed underbygga en trygghet i intervjun. Intervjuerna ägde ostörda rum på respektive chefs kontor, på respektive förskola, med stängd dörr mot övriga verksamheten. Detta möjliggjorde en öppnare och mer avslappnad intervju, vilket i sin tur resulterade i en djupt, variationsrikt, och förtroendefullt samtal. Ordningen som intervjufrågorna kommer i även kan ha betydelse (Bjereld et al., 2009). Här utgicks samtalet dels från loggboken samt dels från ett antal teman och frågor som uppkommit under observationerna. Frågorna ställdes allteftersom aktuell problematik togs upp eller när det berördes i någon mån av deltagaren. Detta möjliggjorde ett flyt i intervjun som därigenom tog formen av ett samtal. Desto mindre forskaren håller sig till ett manus desto sämre blir den vetenskapliga tillförlitligheten (Cohen et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjun utgick visserligen inte från ett manus utan från olika teman och frågor som uppkommit under de deltagande observationerna men då studien genomfördes av två forskare som hela tiden jämförde och diskuterade de resultat som framkom anses metoden ändå tillförlitlig. Metoden ska vara ett verktyg för forskaren och inte en regel att följa, forskaren bör vara flexibel och använda den metod som passar studiens syfte och vad situationen kräver samt anpassas till det objekt som studeras, annars riskerar forskarens kreativitet och variationsrikedom hämmas och lovande infall kan missas att följas upp (Kvale och Brinkmann, 2009).

## **3.9 Validitet**

Validitet handlar i grund och botten om att kunna urskilja god forskning från dålig forskning (Allwood & Eriksson, 1999). Bjereld et al. (2009) samt Kvale och Brinkmann (2009) menar att det handlar om att forskaren använder en metod som verkligen undersöker det som är avsett att undersökas medan Cohen et al. (2007) skriver om vikten av ärlighet, djup, täta beskrivningar och användandet av ett holistiskt synsätt. För att kunna bedöma validiteten i en kvalitativ studie bör det framförallt tittas på tillförlitligheten, som är den interna validiteten samt överförbarheten, som är den yttre/externa validiteten (Bryman, 2007). I undersökningen behöver det finnas en god empirisk förankring, det vill säga en överrensstämmelse mellan teorival och tolkning, för att validiteten ska vara så stark som möjlig (Bryman, 2007; Cohen et al., 2007).

### **3.9.1 Inre validitet**

I en etnografisk studie kan den interna validiteten handla om bland annat beskrivande låg slutledning, att flera forskare använts, användandet av deltagande forskare samt kollegial granskning av data (Cohen et al., 2007). De skriver också att mekaniska verktyg gärna får användas för att spela in, hämta och spara data. Studien har utförts av två forskare, en med insyn i verksamheten sedan innan och en utan tidigare erfarenheter från branschen som sådan. Det finns en rad fördelar kring arbetssättet att vara två. Trovärdigheten styrks i och med att det är två synsätt som samsats, dels i insamlingen av data men även i tolkning och diskussion. Data kan sägas bli mer pålitlig på det sättet (Cohen et al., 2007). I och med att båda skriver mentala noteringar, som Bryman (2007) kallar det, kan en så helhetlig bild som möjligt framställas. Observatörer blir alltid påverkade av sina tidigare erfarenheter vilket kan resultera i olika sinnesförnimmelser (Chalmers, 1999). I och med att även observationerna genomfördes av två forskare minimerades den risken då olika delar synliggjordes för båda då all observation diskuterades noggrant, vilket också ligger till grund för valet att inte använda mekaniska verktyg. Även det faktum att data insamlats på olika sätt och från olika källor gör att snedfördelning kan undvikas (Cohen et al., 2007). En forskare med flera metoder kan kontrollera det som uttalats genom att ställa det som syns i observationerna mot det som sagts intervjuerna (Bryman, 2007). I observationerna ingår även samtalen med medarbetarna, vilka var viktiga för att chefskapet inte skulle kunna glorifieras genom chefs utsagor om sitt ledarskap i intervjun. Den interna validiteten ökar också genom att data samlades in från två olika förskolor, vilket hjälper forskaren att få en bredare förståelse för lärandemiljön genom att inte enbart vara hänvisad till datainsamling från en källa.

Den reaktiva effekten, som bland annat Bryman (2007) skriver om, minskas då observationerna genomfördes under flertalet gånger vid olika tidpunkter och vid olika situationer. Deltagarnas har då svårare att förstå sitt beteende trots att de vet att de är observerade. Det minskades även då samma information erhöles från olika källor (observation, loggbok, chef och medarbetare). I och med att både chefer och medarbetare har delgett erfarenheter, lärdomar och kunskaper har det resulterat i en fördjupad kunskap och insikt i chefernas och medarbetarnas vardagliga handlingar. För att minska den reaktiva effekten ytterligare söktes efter negativa och motsägelsefulla åsikter eller förhållanden hos de intervjuade samt i miljön som sådan. Det var en stor fördel att cheferna själva valde ut situationer att skriva om i loggböckerna, då datamaterialet berikades med ett innehåll som vi annars skulle kunnat gå miste om. Vi ser att loggboksmetoden och djupintervjuerna kommer att stödja den förståelse vi får av observationen och därmed stärka validiteten i studien. Observationerna som genomfördes syftade till att se och lära känna arbetsplatserna och skapa förståelse för dess medarbetare. I intervjusituationerna har sedan insamlingen av material och diskussioner kunnat kontrolleras gentemot det som observationerna uttryckte. Kvale och Brinkmann (2009) pekar på att kontrollfrågor ska ställas under intervjun, vilket även skedde genom att ställa samma sorts frågor fast på ett annat sätt under ett annat tema för att kontrollera om svaren stämde överens och en tillförlitlig bild hade erhållits. Detta har varit väsentligt för att öka förståelsen för medarbetarnas lärandemiljö. Under studiens framåtskridande, har vissa frågor och ställningstaganden diskuterats i dialog med handledare och andra "kurskamrater", vilket har gett nya uppslag, andra förslag, idéer och perspektiv på datainsamling, resultat och framställning, särskilt vad gäller teorival och syftets uppbyggnad.

### **3.9.2 Yttre validitet**

Den yttre validiteten handlar om undersökningens relation till vetenskapligheten och hur resultatet kan jämföras med andra studier (Cohen et al., 2007). Bryman (2007) menar att den yttre validiteten ofta är ett hinder för kvalitativa forskare då ett icke-representativt urval

många gånger används. Dock är det språk, de definitioner och de teorier som används i studien, och som i sig ligger till grund för studiens urval, traditionellt använda inom den pedagogiska disciplinen, vilket Cohen et al. (2007) anser viktigt för den yttre validiteten. Ytterligare av vikt är att resultatet från undersökningen ska vara möjligt att jämföra med andra undersökningar med liknande frågeställningar och syften (Cohen et al., 2007). För att uppnå detta har de olika delarna i rapporten teoretisk förankring samt koppling till det övergripande sociokulturella perspektivet.

### **3.10 Generaliserbarhet**

I den här studien eftersträvas inte att generalisera, istället eftersträvas en förståelse för den kontext som undersökts vid den tidpunkt den undersöktes. Samhällsvetenskapliga forskare bör inte göra några generaliseringar då forskningsobjekten är mer eller mindre föränderliga och resultatet endast är tillämpningsbart i den rådande kontexten (Alvesson & Skoldberg, 2008; Bryman 2007). De menar också att även de mindre, mer konkreta, faktorerna som tycks vara generaliserbara är föränderliga över tid och kan sägas ha en begränsad giltighet. Stier (2004) skriver att alla försök att generalisera grupper, miljöer eller kulturer resulterar i övergeneraliseringar då alla individer är unika och att helheten i dessa fall alltid är mer än summan av delarna. För att en generalisering ska kunna göras krävs nästan uteslutande ett representativt urval för hela populationen (Bryman, 2007; Chalmers, 1999). Dessutom beskriver Cohen et al. (2007) etnografens uppgift, att beskriva en kultur eller miljö i sin helhet, som omöjlig. Dels då den består av så många olika deltagare (här chefer, medarbetare, barn, föräldrar, leverantörer med flera) och dels består den i en kontext som är under ständig förändring. Detta resulterar i att den situation och de relationer som tittades på under observationsveckan, inte längre existerar i samma form. Dessutom har företagskulturen, kontexten och omgivningen del i det kulturella "spelet" vilket gör att resultatet inte kan generaliseras till andra sammanhang. Däremot skriver Bjereld et al. (2009) och Cohen et al. (2007) att om urvalet gjorts på goda och genomtänkta grunder så skulle vissa, typiska delar i resultatet kunna generaliseras. I och med att fokus främst ligger på nyetablerad arbetsplats och har utförts på två förskolor skulle studiens resultat således kunna vara överförbart till andra nyetablerade förskolor. Studiens resultat ökar även kunskapen till det aktuella forskningsområdet inom chefens betydelse för lärandemiljön på en nyetablerad arbetsplats.

### **3.11 Etik**

Vid flera tillfällen i en undersökning stöter forskaren på dilemman och överväganden som är av etisk karaktär, vilket då behövs ta ställning till för att göra forskningen trovärdig (Bryman, 2007; Chalmers, 1999). Det handlar oftast om frågor som direkt rör deltagarnas integritet, anonymitet, konfidentialitet och frivillighet (Bryman, 2007). Vetenskapsrådet (2002) har därför format fyra etiska principer som gäller för svensk forskning.

#### **3.11.1 Informationskravet**

Forskaren ska informera om undersökningens syfte till berörda personer, om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta deltagandet när helst de önskar (Vetenskapsrådet, 2002). Deltagarna har rätt att få reda på undersökningens moment (Bryman, 2007). Deltagarna i vår undersökning fick två veckor innan undersökningstillfällena skriftlig information om vilka vi var, vår roll, frivilligheten att delta, grundläggande tankar och omfattning av studien samt våra förhoppningar och fokus (bilaga 1). Deltagarna fick också ta del av hur det insamlade materialet behandlas beträffande namnhantering och känslig

information. Detta var även något som muntligen berättades på plats, inför varje observations- och intervjutillfälle.

### ***3.11.2 Samtyckeskrauet***

Deltagarna måste ge sitt medgivande till att delta i undersökningen (Vetenskapsrådet, 2002). Varje deltagare i vår undersökning tillfrågades om medgivande innan undersökningen startade samt även innan varje moment i undersökningen, detta för att alla personer inte ingick i alla moment, vilket framförallt berodde på sjukdom hos deltagarna. Deltagarna fick också, i enighet med samtyckeskrauet, inför varje observations- och intervjutillfälle själva bestämma om de ville svara på frågor eller inte, samt att de när som helst, oavsett vad de sagt tidigare, kunde välja att avbryta sin medverkan i studien. Cheferna, vars uttalanden och agerande ligger till grund för studien (tillsammans med observationerna) kommer, innan uppsatsen lämnas in i sin helhet, få ta del av de delar som på något sätt har koppling till specifika deltagare.

### ***3.11.3 Konfidentialitetskrauet***

Konfidentialitetskrauet handlar om sekretess och offentlighet och går ut på att alla uppgifter om personer som ingår i undersökningen ska förvaras utan att obehöriga kan komma åt dem (Vetenskapsrådet, 2002). Viss information i den här undersökningen kan ses som etiskt känsligt. Den informationen har främst använts för att få en förståelse för chefernas ageranden och inte för syftet i sig, vilket gör att det inte är relevant för studien som helhet. I informationen finns endast fingerade namn, datum, platser eller andra upplysningar som i sig inte kan vägleda eller på annat sätt möjliggöra eventuell förknippning med förskolorna eller människorna i eller i anknytning till undersökningen. Informationen kommer ändå att förvaras inlåst till dess att studien är avslutad och därefter förstöras. Förbindelse om tystnadsplikt har skrivits under av båda forskarna. Deltagarna i undersökningen är anonyma i den bemärkelsen att ingen ”pekas ut”, utan begreppen medarbetare och chef kommer att användas exempelvis vid citat och speciellt känslig information kommer att väljas bort eller skrivas om utan känsliga delar. Både förskolorna och cheferna har fingerade namn i uppsatsen. Det är möjligt för en läsare som är insatt i kontexten ifråga att utläsa vilken arbetsplats som är vilken, samt då även vem chefen är. Här bedöms dock att den information som finns skriven i uppsatsen gällande detta inte är etiskt känslig.

### ***3.11.4 Nyttjandekrauet***

Den information som samlats in kommer endast att användas för forskningsändamål i enlighet med Vetenskapsrådet (2002). Inga personuppgifter har samlats in och utöver forskningsändamålet kommer inga vidare åtgärder att vidtas gällande den kunskap och insamlade information som innehas. Deltagarna kommer däremot att få ta del av den färdiga uppsatsen om de önskar.

## **3.12 Metoddiskussion**

Bjereld et al. (2009) påstår att all forskning som utförs har brister och delar som skulle kunna utförts annorlunda för att synliggöra fler och andra delar i kunskapssökandet. Genom ett sociokulturellt perspektiv är språket ett socialt och kulturellt redskap som människan kan använda sig av för att skapa förståelse och mening åt sina handlingar (Granberg & Ohlsson, 2004). Bara genom att försöka förklara och berätta om en kultur eller miljö i ord tappas viktiga delar av sammanhanget bort i och med att beskrivningen alltid till viss del blir

begränsad då språket är begränsande för människan (Säljö, 2005). Detta ses som en viktig aspekt, särskilt då studien har en etnografisk ansats och därigenom försöker beskriva helheten. Deltagarna visste hela tiden vilka vi var som smög runt på arbetsplatsen, ställde frågor och skrev anteckningar, vilket syfte vi hade och vad undersökningen gick ut på. Bryman (2007) diskuterar en hel del kring rollen som etnografisk forskare och hur komplex den ibland kan vara. Den svårighet som upptäcktes under undersökningen var framförallt dilemmat att ibland vilja synas, fråga frågor och delta i samtal och ibland vilja vara osynlig för att minimera inverkan på deltagarna. Det har också varit en utmaning att vid rätt tidpunkter pendla mellan dessa två roller. Att kunna samtala med medarbetarna under observationerna i den kontext som de befann sig i kändes som en frihet för såväl kommunikation som information. Det var ett medvetet val att inte intervjua medarbetare kvalitativt utan istället använda samtal som metod. Av svaren i samtalen att döma erhöles en förståelse för hur medarbetarna upplevde chefens betydelse för deras lärandemiljö. Som forskare kontrolleras insamlingen eftersom forskaren bestämmer vilket material som tas in och skrivs ner (Backman, 2008; Cohen et al., 2007). Detta kan bli ett problem för observatören då denne tolkar in sina egna erfarenheter, behov, känslor och värderingar som underlag för observationerna (Cohen et al., 2007). Här har observationsschemat (bilaga 4) varit en hjälp att hålla fokus och försöka se utanför egna erfarenheter och intressen. Ytterligare en fördel i insamlingsprocessen har varit att vara två, för att få en mer helhetlig bild av lärandemiljön på dessa förskolor.

Genom att utgå från en etnografisk ansats finns det en viss risk att tolka sönder resultatet, då forskaren (till viss del) ser det som är intressant för individen (Cohen et al., 2007). Även om forskaren försöker göra sig fri från tidigare erfarenheter, värderingar och tankar finns de ändå där undermedvetet och har betydelse för hur forskaren ser på verkligheten (Bryman, 2007). En viss tolkning sker således kontinuerligt och gör forskningen mindre tillförlitlig. Även här finns det en vinst i att vara två då det i alla fall är två perspektiv som tar in olika informationer som sedan diskuteras fram till en helhet.

Tankar fanns att utföra studien under längre tid än den vecka som avsattes. Frågan kvarstår dock hur mycket mer som hade kunnat observeras och hur mycket längre tid som hade behövts. Däremot hade då två intervjuer kunnat ske med respektive chef, en gång i mitten av observationstiden och sedan en gång på slutet som en uppföljningsintervju, vilket eventuellt hade kunnat vara berikande för resultatet. Dels för resultatets skull, för o fänga upp fler saker som kanske missats, dels för chefernas skull då de eventuellt hade kommit på fler saker att berätta om. Trots detta anses valda metoder vara tillförlitliga för studiens syfte, då de har gett stöd och trygghet under studiens genomförande samt visat sig behjälpliga och varit relevanta för att få förståelse för chefskapets betydelse för lärandemiljön på en nyetablerad arbetsplats.

---

## 4. Analys och resultat av data

---

Det finns många sätt att analysera och presentera kvalitativ data på (Cohen et al., 2007). Cohen et al. (2007) anser att det sätt som forskaren väljer ska bero på och stämma överrens med undersökningens syfte. I etnografiska studier är det vanligt att resultatet visas narrativt (Cohen et al., 2007). Även Bryman (2007) framhäver att resultatet med fördel kan beskrivas narrativt i delar – för att sedan förstås och tolkas som en helhet.

Resultatet presenteras i två delar. En del för observationerna och en del för intervjuerna som till största delen baserades på loggböckerna. Efter varje del följer en kort sammanfattning för att tydliggöra resultatet.

### 4.1 Deltagande observationer

De teman som ligger till grund för observationen (bilaga 4) används även till viss del i resultatredovisningen. Många delar i observationerna kan platsa under flera teman då händelser och situationer inte sker av endast en orsak utan att de är en del i en helhet. På grund av detta ligger inte alla teman i observationsschemat som rubriker här. Till exempel går *ansvar*, *ansvarsfördelning*, *problemlösning* och *självständighet* in, på ett eller annat sätt, i varje händelse och situation som observerats.

#### 4.1.1 Fysisk och psykosocial arbetsmiljö

Lingonet låg fristående i ett nybyggt område norr om Stockholm. Lingonet inrymde fyra avdelningar i två plan samt en gemensam matsal med eget kök på bottenvåningen. På gården fanns bland annat sandlåda och klätterställningar. Innanför dörren fick skorna tas av och på en anslagstavla delgavs förskolans pedagogiska synsätt (till exempel varför gården inte har gungor), praktisk information (öppettider) och aktuell kommande information (planeringsdagar, personalmöten etcetera), delar som föräldrarna och andra som vistas på förskolan har nytta av att känna till. Det var väldigt tyst i huset, inget prat, skratt, skrik eller dylikt hördes. En känsla av att ha kommit fel infann sig och frågan ”Är det inga barn här?” uppkom. Till vänster fanns en trappa till övervåningen där de äldre barnen hade sina avdelningar, där fanns även personalrummet samt chefens kontor. I personalrummet satt medarbetare och hade rast. Personalen hade rast i omgångar under barnens vila mellan ca 12.00–13.30. Personalen hade en halvtimmes rast varje dag. Inne i rummet var det tända ljus, te, kaffe, ljusgrå filter, kuddar, soffor och mattor, färgglada lampor, positiva lappar från chefen men ingen information om arbetet. Däremot i tamburen som ledde in till personalrummet, fanns arbetsrelaterad information uppsatt. Där hängde personalen sina ytterkläder och ställde sina ytterskor samt låste in sina värdesaker om de ville i små skåp. På dörrarna in till avdelningarna satt hemvisternas namn. Det fanns två hemvister på varje avdelning. På dörrarna in till avdelningarna fanns även en skylt där det stod ”mobil stopp”. Vid respektive avdelning hängde barnen sina ytterkläder. Avdelningarna på nedre botten hade ingång direkt utifrån, medan de på övervåningen gick in genom en gemensam dörr. Det var ”ordning och reda” på förskolan. På dörrar, hyllor och avställningsytor fanns etiketter som beskrev vad som skulle vara just där. Det var stora, vitmålade och luftiga utrymmen överallt. De möbler som fanns på förskolan var anpassade efter barnen, både på avdelningarna och i matsalen. Det fanns några stolar som var ”frökenstolar” som såg mer ergonomiska ut för en vuxen människa än de stolar som barnen satt på. Vid ingången till matsalen, där alla medarbetare åt en pedagogisk lunch tillsammans med barnen på sin avdelning, fanns en griffeltavla som talade om dagens mat. På mornarna gick Lisa runt till några av medarbetarna

och sa god morgon. Några medarbetare fick även en kram och några uppmuntrande ord av chefen. Medarbetarna på Lingonet träffade varandra för första gången den 26 september. Därefter hade de två veckors introduktion och relationsbyggande aktiviteter tillsammans på företagets centrala kontor. Utifrån dessa aktiviteter skapades arbetslagen av chefen utifrån de roller och personligheter som syntes hos medarbetarna. Den 4 oktober fick de tillgång till lokalerna för att möblera och ställa i ordning inför starten den 10 oktober när barnen kom.

Ankaret låg fördelad på två bottenvåningar i två lägenhetshus i anslutning till varandra, i ett område byggt på 1980-talet norr om Stockholm. Det fanns plats för fyra avdelningar, vid observationstillfällena var endast tre avdelningar igång varav den tredje hade öppnat tre veckor tidigare. Två avdelningar var belägna i "huvudbyggnaden" och där återfanns även personalrummet samt chefens kontor. Chefens kontor låg i anknytning till ingången. På kontoret fanns det mycket pärmar, dokument och en stor anslagstavla med information till medarbetare och chef. Personalrummet var för tillfället chefens tilltänkta samtalsrum innanför chefens kontor och skulle på sikt flyttas från huvudbyggnaden till den nyöppnade delen av förskolan. Varje gång personalen skulle till personalrummet behövde de således gå genom chefens kontor. I personalrummet fanns fåtöljer, filtar, tända ljus, dagstidningar samt en del litteratur härrörande verksamhetens uppdrag. Under det första observationstillfället satt en förälder i en av fåtöljerna i personalrummet. Föräldern var på förskolan under några dagar på grund av inskolning av sitt barn. Senare under veckan gick chefen på Ankaret ut med att föräldrar inte bör vistas i personalrummet under medarbetarnas raster därför att medarbetarna måste få möjlighet till avslappnad och "fri tid".

Ankaret hade en låst huvudentré med kod som alla fick gå igenom för att komma till avdelningarna. Innanför dörren hängde information till föräldrar angående kommande aktiviteter som när pedagogerna hade planeringsdagar och när det var föräldramöten etcetera. Direkt vid ankomst hördes barn som pratade och skrattade från avdelningarna och det fanns en hel del teckningar och målningar på väggarna, både i tamburen och på väggen i korridorerna i anslutning till respektive avdelning, samt även på avdelningarna. Varje avdelning hade ett rum för måltiderna där handfat och porslin fanns. Det fanns ett större lekrum på varje avdelning och ett mindre angränsande rum som oftast användes till barnens vila. Alla barn hängde sina kläder i anslutning till respektive avdelning medan personalen hade ett omklädningsrum vilket var låst när ingen var där inne. Det fanns en inhägnad lekplats på andra sidan huset och inrymde en sandlåda och en klätterställning. Ovanför gården fanns balkonger som hörde till lägenhetshuset. Alla medarbetare åt pedagogisk lunch på och tillsammans med respektive avdelning, vid matbord och stolar anpassade för barnen. Maten gjordes av en kock på en skola i närheten och transporterades upp till förskolan i kantiner. Personalen hade rast i omgångar när barnen vilade mellan ca 12.00–13.30.

Ankaret öppnades för ett år sedan i liten skala och växte under sommaren till den storlek den är idag. Anna började på Ankaret i anslutning till sommaren och hanterade en hel del rekrytering inför hösten i takt med det ökande barnantalet. Veckan innan observationen hade en dramatisk och på många sätt traumatisk händelse ägt rum på förskolan som uppenbart påverkade medarbetarna och de intryck som de uppvisade. Det var en lågmäld, avvaktande och försiktig stämning på förskolan bland medarbetarna, både under arbetstid när barn var på plats samt under personalmötet. Under personalmötet frågade Anna varje medarbetare i helgrupp hur de kände inför jobbet för tillfället. De flesta sa, med ganska dämpad ton, att det kändes bra. Någon berättade att veckan innan hade varit jobbig, men att det nu kändes bättre och att framtiden såg ljus ut. Anna visade en blandning av engagemang och pondus både i sitt sätt att vara och i sitt sätt att tala på personalmötet. En av flera diskussioner som fördes under mötet handlade om att de sociala relationerna och förskolans värdegrunder behöver arbetas

ihop mera, men menade att tid för tillfället fattades då verksamheten och barnen måste gå först.

Under personalmötet på Lingonet uppmuntrade Lisa till deltagande och inlägg från medarbetarna. Medarbetarna såg engagerade och intresserade ut. De flesta nickade eller skakade instämmande eller nekande på huvudet vid frågor och andra pratade och diskuterade när det fanns utrymme för detta. Lisa var generös med glada utlåtanden och beröm till sina medarbetare. När det var dags att göra små grupper inför kommande grupparbete sa chefen att de skulle blanda sig avdelningsvis. En medarbetare utropade då ett högt "BRA!". När dessa grupper väl var indelade av chefen och utspridda i lokalen runt små bord observerades vissa grupper med positiva krafter och andra med negativa. Vissa medarbetare lyssnade inte på andra, medarbetarna var tysta när vissa pratade men inte när andra pratade, även viskningar förekom. Andra grupper berömde varandra med små utrop som: "fin handstil!", "ah, smart!" samt "riktigt bra!". Värt att nämna var att de som diskuterade högt med chefen i helgrupp, var de som höll i diskussionerna i smågrupperna och var även de som läste upp den lilla gruppens resultat i slutet.

#### ***4.1.2 Tillit och trygghet***

Första intrycket på Lingonet var att medarbetarna upplevdes trygga, glada och öppna. I personalrummet skojades, skrattades och även diskuterades det om allt från helgens händelser till problem på arbetsplatsen som måste lösas, både under dagen och på sikt. Chefen satt med i personalrummet på medarbetarnas raster och deltog i samtalen. Chefen frågade medarbetarna frågor som "hur var helgen?", "hur var det på landet?" och "hur hade du det på kryssningen?". Under tiden kom en medarbetare fram till chefen med ett bekymmer som upptäckts inom barngruppen. Medarbetaren förklarade situationen och chefen frågade om de tänkt ut något sätt att hantera problemet på. Medarbetaren berättade om planen och chefen uppmuntrade och visade stöd till den idé som framfördes av medarbetaren. Vid samma tillfälle lyftes en annan diskussion. Det handlade om att kompletteringshandla inventarier. Lisa hade beställt ett grundutbud av saker och möbler till avdelningarna. Nu var det medarbetarnas uppdrag att göra i ordning och köpa in det som saknades till respektive avdelning. Diskussionen som följde mynnade ut i att medarbetarna skulle komma med en lista till chefen på saker som de ville köpa in. Lisa menade att det var viktigt att medarbetarna tog ansvar: "Den som tar eget ansvar kanske också får mer eget ansvar".

Ett liknande samtal bevitnades på Ankaret. Där frågade chefen några medarbetare vad de hade för grundtankar om, vid det här tillfället, en "balja på hjul" där barnen skulle få leka med vatten. Det var tydligt att chefen ville få medarbetarna att tänka till om, hur, vad och varför gällande barnens aktiviteter. Detta samtal togs sedan upp i intervjun med Anna där hon berättade att hon ansåg det viktigt att följa upp medarbetarnas val. Anna trodde att medarbetarna lär sig en hel del genom att fundera kring vad de egentligen vill göra med barnen och vilka saker de köper in och använder. På båda förskolorna fördes otaliga diskussioner, mellan medarbetarna samt mellan medarbetare och chef, kring barngruppen, rutiner och logistik.

Lisa arbetade heltid på Lingonet. Anna delade sin tid 60/40 på två förskolor. 60 % på Ankaret och 40 % på en annan förskola där hon tidigare arbetade heltid. Anna upplevde att medarbetarna på hennes andra förskola aldrig tycker att hon är där längre, medan medarbetarna på Ankaret tycker att hon är där hela tiden då de, sa flera utav medarbetarna, inte var vana vid att ha en tillgänglig chef innan Anna kom. Under en av dagarna då observationerna genomfördes var Anna inte på plats. Däremot ringde Anna under den dagen



till sina medarbetare för att höra hur dagen förlöpte och fråga om allt var bra, hur de hade det och om de behövde hjälp med något. Medarbetarna sa sig uppskatta det och fann trygghet i det.

Ett stort antal medarbetare på båda förskolorna hade många års erfarenhet inom förskolan och på frågan varför de bytte arbete svarade övervägande antal att de hade bytt för att de inte trivdes på sin förra arbetsplats. På följdfrågan om varför de inte trivdes var svaren förvånansvärt lika och den gemensamma nämnaren var chefen. Medarbetarna berättade på olika sätt hur deras förra chef hade betett sig samt vad de tyckte om det:

Jag fick inget gehör hos min chef, hon lyssnade inte alls på det jag hade att säga. Om jag upplevde något som jobbigt så sa hon bara att jags kulle bita ihop och att det kunde vara värre.

Min gamla chef lyssnade aldrig på behoven som vi uttryckte och hon tog alltid barnens och föräldrarnas perspektiv.

Jag bytte jobb för att jag ville ha en närvarande chef och här blev jag så gott som lovad det.

På Lingonet skulle en personalfest äga rum fredagen samma vecka som observationerna genomfördes. Anledningen för festen var att ”fira” den första terminen tillsammans. En egenutsedd festkommitté bestående av fyra medarbetare anordnade allt och många andra var nyfikna på vad som skulle hända. Detta var ett samtalsämne som återkom under hela veckan. När temat för festen spreds, började det småpratats och planeras utstyrsel överallt.

#### ***4.1.3 Mål och visioner, regler och normer***

Ett personalmöte observerades på båda förskolorna. På Lingonet handlade mötet till största del om en likabehandlingsplan för barnen som skulle utformas. Medarbetarna delades in i fem grupper av chefen och fick i dessa grupper delta i små bikupor om, från chefen, redan förberedda ämnen. Från diskussionerna skulle de skriva en eller ett par meningar om vad de kom fram till. Det handlade bland annat om hur de skulle vara mot barnen och vad de ville ha för klimat för barnen på arbetsplatsen. Ett annat arbete som skedde under mötet var vision skrivande. Tanken var att medarbetarna skulle vara delaktiga i att skriva förskolans vision genom att de, var för sig, fick skriva en ”drömvision” på en lapp som sedan samlades in av chefen. Chefen skulle sedan, tillsammans med sin biträdande chef och den pedagogiska rådgivaren sammanställa dessa, plocka ut de bästa delarna ur alla och försöka sammanfoga till en egen vision för förskolan. Denna skulle sedan presenteras på nästa personalmöte för att fånga in tankar och åsikter av medarbetarna ännu en gång. Dock började chefen med att berätta om kvällens upplägg samt några uppmaningar, bland annat ”kolla mailen” och ”skriv veckobrev”. Sedan berättade hon att måndagsmötet, som de kom igång med en vecka tidigare, var till för rutinfrågor och andra frågor om saker som inte fungerar som har med barnen att göra. Personalmötet skulle från och med då hållas fritt från dessa saker och främst ha fokus på medarbetarna. Lisa gick även igenom punkterna för kommande personalmöte vid mötets slut.

Personalmötet på Ankaret började med att chefen gick igenom en del rutiner, hur de skulle fungera och vem som skulle göra vad. De pratade om övergripande logistik, funktioner och roller. I slutet av mötet gick Anna igenom kommande träffar i vår. Hon berättade att hon kontrollerat att ingen av medarbetarna fyllde år då, men hon undrade också om någon av medarbetarnas ”nära och kära” fyllde år. Anna berättade att hon inte ville att mötena skulle sammanfalla med födelsedagar av respekt för medarbetarna.

#### **4.1.4 Engagemang, motivation och initiativtagande**

De båda förskolornas personalmöten var olika upplagda. På personalmötet på Lingonet var det fler än chefen som pratade. En medarbetare hade föredrag för de andra angående säkerhet, brand samt hjärt- och lungräddning. Detta hade hon gjort på eget initiativ berättade chefen under mötet. Lisa, som på personalmötet hade diskussioner av olika slag lyssnade när någon sa något, tog det till sig och bekräftade sedan det som sagts. Men långt ifrån alla pratade på Lingonets personalmöte. Lisa försökte dock få igång alla. Båda cheferna frågade sina medarbetare på personalmötet om de "hängde med". Lisa fick medhåll från sina medarbetare, nickningar och leenden. Annas medarbetare satt mest stilla, tysta och visade inga direkta känslor. Anna försökte få medarbetarna att öppna upp och bjöd in till frågor och funderingar, men inga frågor uppkom. Denna tystlåtna, avvaktande hållning från medarbetarnas sida var ihållande under hela mötet på Ankaret, men under pausgympan och efterföljande rast i köket, då det bjöds på lättare förtäring innan de skulle gå till respektive avdelning för att städa blev det en annan stämning. Då pratade medarbetarna med varandra och även skratt och glada tillrop kunde urskiljas.

## **4.2 Sammanfattning av de deltagande observationerna**

Medarbetarna på de båda förskolorna vittnade om att drivande, engagerade och lyssnande chefer ansågs förhöja lusten till arbetet ifråga, samt att chefer med motsatt uppsyn gjorde tvärtom: förminskade lusten till arbetet. Cheferna på förskolorna som observerats visade genomtänkta strategier i mötet med sina medarbetare, både i själva verksamheten och på mötena, för att "jobba ihop" gruppen till att stå på en gemensam grund och jobba mot gemensamma mål. Medarbetarna visade att de kände sig delaktiga i utformningen av verksamheten och dess mål, samt i utförandet av dem. De visade även att en chef som gör det som krävs för arbetsplatsens bästa får trygga medarbetare som känner att de kan lita på chefen och på dennes uppdrag som chef.

Förskolornas utformning och miljö var olika men det lyste starkt igenom att förskolorna tillhör samma företag med samma värderingar. Grundpelarna och det gemensamma tänket syntes tydligt hos medarbetarna och mötena dem emellan.

## **4.3 Intervjuerna**

Intervjuerna redovisas med utgångspunkt i den halvstrukturerade intervjuens första tema: loggboken. Cheferna fick uppmaningen att utifrån situation, känsla, reflektion och lärdom beskriva det som stod i loggboken. Sedan övergick intervjun till att handla om frågor som härrörde till de tidigare observationerna, till medarbetarnas lärandemiljö och till chefernas syn på den.

### **4.3.1 Loggboken – chefernas reflektioner kring sin roll i förhållande till medarbetarna**

På Lingonet har måndagsmötena kommit igång, vilket Lisa ser som mycket positivt. Hon säger att det som nu tagits upp på personalmötena kan tas upp på måndagsmötena istället. På måndagsmötena är tanken att logistik, rutiner och problem ska tas upp i diskussionsform för att främja det informella lärandet, medan kvällsmötena är till för medarbetarnas formella lärande. Lisa beskriver att hon behöver vara mot medarbetarna som hon vill att de ska vara mot barnen och föräldrarna. Hon tar upp att hon har tända ljus på personalmötet dagen innan för att medarbetarna ska se detta som något positivt, att det ger en skön, lugn känsla och ta efter och göra lika i sina möten med föräldrarna. Hon menar att visa och kommunicera "vad

man vill" är av största vikt så här i nystarten. Lisa anser att de behöver prata hela tiden, att kommunikationen är oupphörlig. "Vi kunde lika gärna haft möte varje dag! Speciellt så här i början", säger hon. Hennes upplevelse är att det tycks viktigt för medarbetarna att få prata, prata och prata.

Lisa berättar att hon inte kan kommunicera lika bra med alla medarbetare. "Det är som alltid, alla kan man inte gå ihop med." Hon menar att detta gäller både för henne själv och för medarbetarna emellan. Hon gör en liknelse med barnen. På samma sätt som de bemöts olika, beroende på behov och relation, behöver hon även bemöta sina medarbetare olika, lika som de behöver bemöta varandra olika. "Man har inte samma relation med alla, det kan man inte ha". Hon berättar vidare att just det här med kommunikation är det viktigaste i hennes arbete. Det går mycket tid att prata med medarbetarna om kommunikation, om hur det som uttrycks och hur saker som sägs landar hos de andra personerna. Som Lisa sagt vid flertal tillfällen gäller allt detta även henne själv. Hon pekar på framförallt ett tillfälle då hon kände sig otillräcklig och slarvig.

Ibland glöms det att kommunicera saker som är viktiga för medarbetarna, underbara som de är så log de bara och sa att det inte var några problem.

Att hon som chef erkänner sin mänsklighet tror Lisa gynnar relationerna med medarbetarna och dem emellan. Något mer som hon tror gynnar relationerna på arbetsplatsen är att medarbetarna kommunicerar med varandra, istället för att gå genom henne. Hon beskriver det som att "jag kan inte ha alla apor i mitt rum, de måste lämna rummet med dem de tillhör och sedan dumpas där de hör hemma". Aporna är här olika problem. "Utveckling sker hela tiden med medarbetarna när de får hantera sina egna problem." Samtidigt ser hon att det ingår i hennes arbete att alltid vara nåbar, hon känner att hon måste vara "supertillgänglig" för medarbetarna och att det är okej att de bollar problemen med henne men att de sedan måste ta ansvar för att lösa dem själva. Hon menar att oftast när det blir problem så är det förväntningarna som är problemen. Framförallt de otydliga förväntningarna som finns mellan medarbetarna. Hon ser annars att medarbetarna är problemlösande och stödjer varandra i svårigheter samt att kommunikationen fungerar väl inom avdelningarna, men anser att kommunikationen mellan avdelningarna skulle kunna bli bättre.

Ankaret har haft sina tisdagsmöten igång under en tid berättar Anna. Där är också tanken att det som gäller logistik, rutiner och problem som rör barngruppen ska tas upp på tisdagsmötena och att personalmötena ska hållas fria från det. Anna anser att de inte är där ännu. Personalmötena innehåller fortfarande rutindiskussioner och information kring olika vardagliga saker så som schema och utflykter med barnen. Anna berättar att hon tror att det är viktigt att alla medarbetare får höra samma saker vid samma tillfälle, hon anser att det minskar risken för egna tolkningar kring saker som ska vara "allmänna".

"Just nu arbetas det en hel del med förhållningssätt", berättar Anna. Det gäller förhållningssätt till sig själv, till sina medarbetare, till chefen, till yrkesrollen samt till barnen, föräldrarna och andra människor som rör sig där verksamheten håller till. Anna säger att hon ser en förändring hos medarbetarna från det att dessa samtal började, fram tills nu. Samtalen och diskussionerna om förhållningssätt gör att både chefen och medarbetarna får reflektera kring vad de gör, varför de gör och hur de gör. Detta anser Anna vara mycket viktigt för medarbetarna i den situation de nu befinner sig i. Anna vill föra medarbetarna mot samhörighet och hon ser reflektionerna kring förhållningssätt som en del i detta. Vissa delar i dessa diskussioner handlar även om förhållningssätt och respekt mot uppsatta regler och rutiner, till exempel att

mobiltelefonerna inte ska användas i barngrupperna. En hel del av Annas arbete går för tillfället ut på att hantera konflikter och ta hand om rutinisering.

Under loggboksveckan ägde en del individuella samtal rum med vissa medarbetare. Anna trycker på att hon tror att bra relationer mellan chef och medarbetare är gynnsamt för medarbetarnas trivsel, hon tror visserligen på utveckling i grupp men vet att det ibland kan finnas individuella behov. Därför har Anna gärna enskilda samtal med medarbetare. Ibland kommer de till henne, berättar hon. Men ibland kan även hon komma till dem och be om samtal. Hon ser att de individuella samtalen ger henne en inblick i hur och vad medarbetarna tycker och känner inför sitt arbete och sin situation. Genom att jämföra dessa enskilda samtal med liknande frågor hon ställde under personalmötet i helgrupp, anser hon att hon kan utläsa hur öppna medarbetarna kan vara mot varandra samt vilket klimat och trygghet det finns bland medarbetarna. Genom dessa samtal och karaktären på dem hoppas Anna att medarbetarna har lärt sig *hur* och framför allt *att* hon agerar. Hon berättar vidare att hon försöker vara en förebild för hur hon vill att medarbetarna dels är mot varandra men också för hur de är mot barnen och hur de förhåller sig till sin yrkesroll.

#### **4.3.2 Mål och arbetsmiljö**

Varken Lingonet eller Ankaret har några måldokument för tillfället. Båda följer dock de styrkort som gjorts för företaget centralt. Styrkortet kan sägas vara ett redskap för cheferna inom företaget att jobba åt samma håll. Det finns ett internetbaserat program som heter Unikum där förskolans profil och verksamhetens mål senare ska ligga. Lisa säger att de har mål för grundverksamheten men inte mer, vilket även Anna uttrycker. Båda cheferna anser att det viktigaste är att få dagarna att fungera och att visioner kan tas senare. På Lingonet påbörjades det formella visionsarbetet tillsammans med medarbetarna på personalmötet, dagen innan intervjun. Lisa beskriver det som en process mot gemensamma övergripande mål för verksamheten. Båda cheferna uttrycker att det är viktigt för verksamheten att det finns mål, men att detta inte är något som varit prioriterat vid uppstarten.

När Anna tog över den nystartade verksamheten i somras hade hon egna uppsatta mål som hon skulle arbeta mot, berättar hon. Dock behövde hon, väl på plats, omformulera både målen och tidsplanerna. Detta på grund av att hon behövde omformulera sin egen roll på arbetsplatsen och börja arbeta med andra saker, som hon från början inte trodde behövdes. Detta har resulterat i att hon tror att försöka nå det mål hon har kommer ta längre tid än planerat. Målet är att de ska vara den bästa verksamheten i kommunen och att föräldrar ska vilja åka extra för att komma dit med sina barn. Detta är inget uttalat mål till medarbetarna, men ett mål som hon tror och hoppas att hon delar med de flesta förskolorna i Sverige.

Lisa menar att alla medarbetare har olika startsträckor och olika forum som passar dem. Alla vågar till exempel inte prata på kvällsmötena, vilket är ett mål i sig som Lisa säger att hon har. Lisa berättar också att det finns medarbetare som aldrig bollar idéer, men ändrar sig sedan till att "alla gör det nog, bara mer eller mindre". Här behöver medarbetarnas livssituation tas i akt säger hon. Ibland kan mer göras och ibland mindre. "Men ingen utveckling är inte okej, då behöver man titta på det, på varför och på varför inte" säger Lisa. Att se till att alla medarbetare får möjlighet att nå uppsatta mål är för närvarande en mycket aktuell fråga för Lisa. Hon anser dock att de pedagogiska forumen (till exempel måndagsmötena) på sikt är tänkta att fylla den funktionen. Hon anser också att vissa medarbetare kanske inte har något att lära de andra medarbetarna och att det är okej.

### 4.3.3 Chefskap

Det finns både formella och informella ledare på båda arbetsplatserna, berättar cheferna. På Lingonet finns en biträdande chef som jobbar i barngrupp, vars uppgifter bland annat är tänkta att handla om pedagogiska frågor, beställningar, barn i kö, förändring av kundavtal samt vikarier. Lisa vill även att hennes biträdande ska vara någon som de andra medarbetarna kan känna sig trygga med, som de kan komma till, lita på och våga fråga. Lisa berättar att hon ibland aktar sig för att bekräfta de informella ledarna ”den som skriker högst ska inte alltid få”, säger hon. Men hon tycker också att det är viktigt att fånga upp positiva krafter och bekräfta dessa i rätt sammanhang. På Ankaret finns framförallt en positiv informell ledare som Anna ser det och hon uppskattar den kraft som den informella ledaren för med sig till gruppen. Hon säger även att hon dagligen ser att det finns olika starka krafter och viljor inom gruppen och hon ser även detta som positivt. Anna vill att medarbetarna ska vilja vara delaktiga och våga ifrågasätta.

Lisa och Anna ser sina roller som att de som chefer har fokus på medarbetarna och att det är medarbetarna som har fokus på barnen. Anna ser för tillfället vikten i att försöka ”få ihop öarna” som hon uttrycker det. Hon menar att hon behöver bygga en positiv spiral hos medarbetarna och strategin inför det är att visa, handleda, lyfta frågor, tycka, tänka och att ”bryta” åsikter. Både från hennes håll, men också att medarbetarna tillåts göra det. Även att dokumentera det som görs på olika sätt (skriva protokoll från möten till exempel), på sikt jobba *med* likabehandlingsplanen, visioner och mål, men att redan nu jobba *för* dem. Anna ser också att enskilda samtal, gruppsamtal, speglingar av arbetslagen, pedagogisk rådgivning och planeringsmöten kan hjälpa till med att ”få ihop öarna”. Anna anser att alla ska se och synas.

Alla ska kunna tala och säga sin åsikt, bli lyssnad på och känna att det är okej och att det gick och kändes bra.

Chefen är skyldig att skapa möjligheter för medarbetarnas utveckling, säger både Lisa och Anna. Inom företaget finns tillgång till specialkompetens i olika frågor och det är något som både Lisa och Anna utnyttjar, men på olika sätt. Lisa använder för tillfället specialkompetens till att arbeta fram visioner och mål för verksamheten, medan Anna använder specialkompetens till att få arbetslaget att fungera ihop med barngrupperna. Båda cheferna beskriver det informella lärandet, vardagslärandet. De menar att medarbetarna lär sig även utanför formella utbildningsaktiviteter. Lisa säger att det sker genom samtal, pedagogiska forum, ansvar och ansvarsområden. Anna trycker mer på reflektion, diskussion och ”frihet under ansvar”. ”Det är viktigt att få göra fel, känna att det är okej att göra misstag, ta lärdom och göra bättre nästa gång” säger Anna. Anna säger även att det är viktigt för henne att ge medarbetarna frihet att utföra sina arbetsuppgifter efter bästa förmåga för att de ska kunna släppa gamla förhållningssätt till gamla chefer. Anna säger att hon dock är noga med att ge eller i alla fall försöka ge det stöd som medarbetarna behöver i sina arbetsuppgifter. Förhållningssätt till gamla chefer är även något som Lisa tar upp. Hon beskriver en bestörtning över hur vissa av hennes medarbetare uttryckt hur deras gamla chefer behandlat dem. Hennes känsla är att de flesta gillar henne som chef och de vill hon ta vara på. Hon försöker hälsa på alla när hon kommer och fråga hur de mår. Lisa berättar att hon vill se var hennes medarbetare befinner sig, både rent fysiskt och mentalt men också ihop. Dock beskriver Lisa ett bekymmer som hon har. Vissa av hennes medarbetare tar mer ansvar än andra och hon frågar sig själv ”Hur kan man trycka och verka för att medarbetarna tar mer ansvar?”. Vid ett tillfälle säger Lisa att det till och med, inom vissa områden, gått så långt att ”ingen kommer märka vad som hela tiden görs så länge det är samma person som gör det”.

Att chefen måste kunna delegera och lägga visst ansvar på andra människor, det är båda cheferna rörande överens om. Lisa säger att ”man kan inte delegera halvdant”. Med det menar hon att ska delegeringar göras så måste det vara okej om den som får delegeringen antingen lyckas eller misslyckas.

Det är okej att lyckas eller misslyckas, det måste medarbetarna vara klara över, annars har jag inte gjort en del i mitt uppdrag som chef. (Lisa)

Anna berättade att hennes medarbetare under föregående vecka (den vecka som loggboken fördes i) visade att det är okej att misslyckas. Hon berättade hur hon vägledde de medarbetare det gällde och hur de sedan följde upp det som hade hänt. Även i sådana situationer, berättar Anna, finns det möjlighet till extern handledning från företaget i stort. Anna beskriver det som en trygghet, både för henne och för medarbetarna. Många av de mötena och samtalen ser Anna som informell utbildning.

Inom företaget ingår cheferna i chefsnätverk med andra chefer som verkar i närheten av varandra. Både Lisa och Anna beskriver hur chefsnätverken är viktiga för att de ska kunna göra sitt arbete efter bästa förmåga. Avslutningsvis säger Anna att ”jag förväntas rekrytera personal och jag förväntas behålla dem”. Företagets centrala del följer upp hennes arbete ofta, det handlar bland annat om ekonomiavdelningen och HR-avdelningen samt även medarbetar- och kundenkäter.

#### **4.4 Sammanfattning av intervjuerna**

Intervjuerna visade framförallt två olika chefer som med relativt lika redskap förde sina medarbetare åt vad de ansåg som rätt håll i de situationer och de faser som medarbetarna befann sig i. Fokus för tillfället på båda förskolorna var att hantera vardagen där de befann sig och skapa rutiner samt relationer som kändes trygga för både medarbetare, barn och föräldrar. Dock var visions- och målarbetet något som de båda cheferna ansåg var av yttersta vikt för förskolornas kommande arbete och verksamhet. Lingonet började arbetet med visioner och mål under observationsveckan och Ankaret hade det planerat två månader framåt i tiden. Det fanns en klar skillnad på de båda arbetsplatserna gällande gruppernas behov och situation och cheferna visade hög kännedom om att olika situationer kräver olika slags ledarskap.

---

## 5. Tolkning av resultat

---

### 5.1 Trygghet och bekräftelse

Resultatet visar att det finns en begynnande gynnsam lärandemiljö på de båda arbetsplatserna. Framför allt på Lingonet där medarbetarna upplevdes trygga i sig själva och i sina relationer på arbetsplatsen samt att de öppet gav varandra uppmuntran och stöttning. Dessa goda relationer skulle kunna ha sin förklaring i den två veckor långa introduktion medarbetare och chef genomgick tillsammans innan förskolans öppnande. Där arbetade de på just trygghet, relationer och förhållningssätt till varandra. Att medarbetarna är trygga i sig själva och mot varandra är en förutsättning för det utvecklingsinriktade lärandet då det bygger på att våga ifrågasätta satta rutiner och värderingar (Ellström, 2005). Utan en inre trygghet hos gruppen eller individen försvåras lärandet och kompetensutvecklingen (Ellström, 2003). Dessutom menar Evison (2008) att positiva känslor som bottnar i trygghet, som exempelvis glädje och skratt är en viktig del för det livslånga lärandet.

Personalmötenas inriktningar visade tydligt att förskolorna låg på olika nivåer i grupputvecklingen och lärandet. Maltén (2000) menar att det är gruppens mognad som styr chefens agerande och det var tydligt att chefernas ageranden berodde på gruppens behov. På Ankaret var det chefen som mestadels tog till ordna och på Lingonet var det fler som pratade. På Lingonet var det en medarbetare som höll ett föredrag för de andra medarbetarna, vilket hon själv föreslagit på eget initiativ. Att själv ta initiativ och bryta mönster är ett lärande som handlar om utveckling (Ellström, 2005). Det krävs ett visst mått av trygghet inför situationen och de människor som är i situationen för att våga ta det initiativet. Över lag var det många, men långt ifrån alla, som var med och pratade i stor grupp på Lingonets personalmöte. Dock försökte Lisa, precis som Anna, få igång de medarbetare som inte pratade genom olika metoder: att skicka ut frågor till bestämda medarbetare samt genom att fråga lite mer allmänt till hela gruppen.

Lisa arbetade kontinuerligt med att ha bra relationer med sina medarbetare. Det förekom stöttning, uppmuntran och bekräftelse i olika former, så som ord, lappar och kroppsspråk som medarbetarna sågs uppskatta. Det inte enbart är orden i sig som har betydelse utan även hur de sägs o i vilket sammanhang (Stier, 2004; Säljö, 2005). Lisa deltog, liksom Anna, i privata samtal på raster och visade empati, engagemang och intresse allt eftersom situationen krävde. Att arbeta på relationer, fungerande kommunikation och verka för att sociala nätverk skapas och underhålls är en av de viktigaste delarna bland den generativt lärande chefens uppgifter (Österberg, 2004). Det är genom relationerna som lärandet, både det generativa och det livslånga, kan underlättas eller hämmas (Sutherland & Crowther, 2005; Österberg, 2004). Även här syntes det tydligt att cheferna var på olika nivåer, att de hade olika förutsättningar att arbeta med. Anna fick börja i ett helt annat läge än Lisa. Till exempel har Anna inte anställt alla sina medarbetare, eftersom hon fick ta över verksamheten några månader efter nyetableringsuppstarten för att bringa reda i den. Anna hade därigenom ingen tid att arbeta ihop gruppen innan verksamhetsstart, då verksamheten redan var igång, vilket innebar att försöka få medarbetarna att fungera tillsammans utifrån de förutsättningar som gavs. Inom det situationsanpassade ledarskapet skriver Hersey och Blanchard (1982) om gruppens mognad och vikten av att ledaren analyserar gruppens mognadsnivå och anpassar sitt ledarskap efter den för att därigenom stötta och hjälpa medarbetarna att utvecklas tillsammans för att möjliggöra för lärande. Anna verkade mycket medveten om sin roll i detta och pekade själv på vikten av stöttning och en fast hand i nuläget men att så småningom allteftersom

medarbetarna blev mer självständiga kunna ge mer frihet under ansvar, vilket är precis det situationsanpassade ledarskapets grundkoncept (Hersey & Blanchard, 1982).

Båda cheferna reflekterade över sitt förhållningssätt till både medarbetarna och till chefsrollen. Mycket som cheferna gjorde var för medarbetarnas trygghet och tillit. Att vara nåbar och alltid svara i telefonen är en typisk handling som uppskattades otroligt mycket av medarbetarna. Att situationsanpassa sitt ledarskap efter gruppens behov handlar om att öka medarbetarnas kompetens, motivation och självförtroende (Maltén, 2000). På Ankaret handlade det för tillfället om att få grundverksamheten och rutiner att fungera, att säga saker till alla samtidigt för att minska missförstånd och egna tolkningar, vägleda medarbetarna i deras arbete samt följa upp tankar, känslor och idéer hos dem. Anna hade ett eget, icke uttalat mål för verksamheten när hon började, men då andra delar i hög grad krävde hennes uppmärksamhet insåg hon att mål fick bli en senare fråga och att få en fungerande verksamhet var i första hand prioritet. Egidius (2009) och Illeris (2007) anser att det livslånga lärandet handlar om precis det, att kunna vara flexibel och öppen för att ändra om samt att ta ansvar för lärande genom att reflektera och ifrågasätta. Att göra detta är att agera situationsanpassat (Hersey & Blanchard, 1982).

Trygghet behöver inte bara vara psykosocial utan det kan även innebära en fysisk trygghet genom de artefakter som finns att tillgå och som främjar eller hämmar känslan av trygghet hos individen (Säljö, 2005). Ett exempel på detta kan vara den, med kod, låsta ytterdörren på Ankaret, vars avsikt var att endast släppa in behöriga människor som hade rätt att befinna sig i verksamhetens lokaler. Ett annat exempel kan vara styrdokument (mål, policys och visioner) som kan vara en trygghet för medarbetarna och deras ageranden (Ellström, 2003). De målsättande processerna och chefens kommunikation av dessa ger medarbetarna möjlighet att förstå och acceptera vilka prestationer de borde engagera sig i (Österberg, 2004). Tydlig kommunikation och uttalade målsättningar (Surie & Hazy, 2006), verkar för att medarbetarna ska vilja ta ansvar samt känna trygghet i förväntningar och uppgifternas komplexitet. Ingen av förskolorna hade under observationens genomförande några officiella övergripande mål för verksamheten att arbeta mot men hade dock vissa mer generella styrkort som tagits fram centralt för att i alla fall ha ett sikte och något att styra med och mot. Båda cheferna var väl medvetna om vikten av att ha mål att arbeta mot men att det är viktigast att först få en fungerande verksamhet, vilket i sig också är ett mål. Målen ses istället som något som kommer att arbetas fram tillsammans med medarbetarna inom den närmaste framtiden. Granberg (2004) påpekar dock att styrdokument ibland kan hämma det utvecklingsinriktade lärandet, men däremot stödja det reproduktiva. Eftersom dessa två läranden är beroende av varandra och individens handlingsutrymme kan ändå sägas att mål verkar för trygghet så länge handlingsutrymmet inte blir begränsat.

## 5.2 Delaktighet

Båda cheferna sågs vid flertalet tillfällen mycket aktivt verka för att medarbetarna deltog och var delaktiga i utformningen av verksamheterna, bland annat genom likabehandlingsplans- och visionsskrivande, inbjudan till inlägg i diskussioner, frågor och funderingar under möten, festfixande och inköp av leksaker till barnen och möbler till både verksamheten och till exempelvis personalrummen. Om medarbetarna ges möjlighet att delta i verksamhetens utformning ges tillfällen till lärande och utveckling (Ellström, 2003; Ellström, 2005; Österberg, 2004). Genom att vara delaktiga i inköp av artefakter till verksamheten, samt ge förklaringar till varför valda leksaker borde inhandlas blev medarbetarna tvungna att tänka till och gå ett steg längre i sina tankebanor, vilket är av största vikt för ett utvecklingsinriktat



lärande (Ellström, 2003). Människors sätt att förhålla sig i lärsituationer och till medierande artefakter resulterar i skilda erfarenheter även om de ägnar sig åt samma saker (Säljö, 2005).

Under förskolornas öppettider var medarbetarnas fokus på barnen och tid för annan kommunikation eller information var mycket knapp. Här kan chefens betydelse för medarbetarnas lärandemiljö ses som överhängande. Chefen behöver hjälpa medarbetarna att hitta vägar för lärande och framförallt ge medarbetarna tillfällen för lärande. Båda förskolorna hade två typer av möten där verksamheten diskuterades och där ansvar och delaktighet var mötets huvudtema. Ett personalmöte kvällstid, en gång i månaden, där information om vad som skulle avhandlas på mötet gick ut i förväg och då alla medarbetare närvarade. På mötet togs sedan beslut, därutöver var viss form av utbildning och således även möjlighet till lärande samt delaktighet i verksamhetens utformning på agendan. En gång i veckan hade de dessutom ett måndags- alternativt tisdagsmöte, beroende på förskola, där en från varje avdelning var med och där mindre diskussionsfrågor gällande rutiner, logistik och pedagogiska frågor avhandlades.

### **5.3 Problemlösning och ansvar**

Undersökningen visade att problemlösning och ansvar är en stor del av medarbetarnas vardag. Den visade även att cheferna till hög grad var positivt inställda mot just problemlösning och ansvar hos medarbetarna. Cheferna ville fungera som och såg även ut att fungera som en förebild, vägvisare och mentor. Det är viktigt för medarbetare att få tänka själva för att uppnå ett effektivt, tillförlitligt och stabilt handlande i verksamheten (Ellström, 2003; 2005). Att kunna hantera oväntade och problematiska situationer kanske är den viktigaste delen för ett utvecklingsinriktat lärande, både för medarbetarna och för chefen. För att medarbetarna ska få utrymme att ta ansvar och lösa problem måste chefen ha en tillåtande attityd mot det (Surie & Hazy, 2006). De menar dessutom att det generativa ledarskapet ska verka för att öka interaktionen mellan medarbetarna genom att ge möjligheter till eget ansvarstagande och problemlösning. För att kunna ta ansvar krävs självförtroende och trygghet (Maltén, 2000).

Anna uppmuntrade att medarbetarna själva skulle ta ansvar för den verksamhet som bedrevs på arbetsplatsen. Genom att ifrågasätta val hos medarbetarna och diskutera kring förhållningssätt fick hon medarbetarna att reflektera kring sitt handlande och därmed skapades förståelse, lärande och utveckling. Dels för verksamheten, men framförallt för och mellan medarbetarna själva. Det ansvar som Anna för tillfället hade var att hantera konflikter och ta hand om de grundläggande rutinerna på arbetsplatsen. Viss rutinisering är bra då det kan avlasta medarbetarna så att de kan fokusera på kreativa och problemlösande uppgifter och därmed ett utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 2003; 2005). Lisa berättade att vissa av hennes medarbetare tog mer ansvar än andra och att hon funderade på hur hon skulle göra för att få fördelningen mer jämn. Viljan att ta ansvar är en drivkraft som precis som allt annat är situationsbundet (Surie & Hazy, 2006). Drivkraften i sig behöver inte vara beroende till en viss kontext, utan kan ofta vara knuten till flera samtidigt. Detta beskriver Anna när hon säger att hänsyn måste tas, i alla situationer, till medarbetarnas livssituation i helhet. Båda cheferna delegerade ut ansvar till sina medarbetare, genom att fråga dem. Det var således frivilligt och upp till varje medarbetare att ta mer ansvar. Det informella lärandet skapas genom de aktiviteter som medarbetaren väljer att engagera sig i på arbetsplatsen (Ellström, 2005). Båda cheferna är medvetna om att ett lärande sker i både problemlösning och ansvarstagande och försöker aktivt arbeta för att möjliggöra detta hos sina medarbetare. Det är viktigt att chefen kan hantera processerna av att motivera sina medarbetare och producera ett bra arbetsklimat till dem, just för att lärande tar plats som en social handling genom relationer och kommunikation mellan människor (Österberg, 2004).

Båda cheferna hade för avsikt att ta upp problem och frågor som rörde verksamheten och arbetsplatsen på de veckomöten som de hade med några av sina anställda. Cheferna menade, i likhet med Ellström (2003) att det är genom att diskutera problemen och frågorna som ett informellt lärande äger rum. Genom mötena får fler tycka till och känna sig delaktiga i verksamhetens planering och genomförande, forumet i sig är betydelsefullt för att förankra och hämta in synpunkter, samt kunskapsförmedling och att fatta beslut (Egidius, 2009; Ellström, 2003; Illeris, 2007). Att ta upp och diskutera problem, samt att få vara delaktig och känna kontroll över situationen bidrar till lärande och utveckling (Ellström, 2003). Lisas medarbetare kom till henne enskilt med sina problem. Lisa diskuterade gärna detta med medarbetaren ifråga men hänvisade denne sedan till att ta itu med problemet själv. Detta är en del i det utvecklingsinriktade lärandet eftersom det handlar om att hantera problematiska situationer för framförallt medarbetarna, men även för chefen. Chefen måste även tolerera misstag och olikheter i sätt att tänka och i uppfattningar (Ellström, 2003). Anna ville att hennes medarbetare ska våga ifrågasätta och vilja vara delaktiga genom ansvar, ansvarsområden och problemlösning. Detta talade även Lisa om och båda menade att de själva måste våga lägga ansvar på sina medarbetare. Det är viktigt att få prova sig fram, misslyckas och lyckas, för att senare kunna fatta beslut, tolka, utvärdera och lösa uppgifter i enighet med det utvecklingsinriktade lärandet (Ellström, 2005).

## 5.4 Behov

Cheferna på arbetsplatserna som ligger till grund för undersökningen visade båda att de funderar mycket kring organisationens behov i allmänhet och medarbetarnas samt verksamhetens behov i synnerhet. Cheferna visade stor medvetenhet om vikten av att förstå vad medarbetarna och verksamheten behöver för att fungera, utvecklas och lära. Detta syntes på en rad olika sätt, bland annat hur Lisa tänkte då hon skapade sina arbetslag. Hur Lisa distribuerade tiden hon hade med sina medarbetare innan förskolan öppnade. Hur Anna värnade om sina medarbetares personliga integritet och fria tid. Hur personalmötena lades upp och hur delaktigheten genomsyrade målarbetet. Båda cheferna har under den här första tiden i verksamheternas uppstartsfas lagt mycket tid på att få rutiner att fungera och på att få sina medarbetare trygga. Hersey och Blanchard (1982) anser att en omogen grupp behöver hård och direkt styrning, men allt eftersom gruppen utvecklas kan ett annat ledarskap ta plats – ett mer indirekt och relationsinriktat ledarskap. Mognaden av gruppen behöver alltså ses på gruppnivå och inte individnivå. Det märktes en klar skillnad i de båda chefernas styrning. Medarbetarna på Lingonet var mer samspelade än de på Ankaret, vilket medförde att dessa olika grupper behövde olika ledarskap. Dock jobbade båda cheferna otroligt mycket med att visa och kommunicera, att vara förebilder för sina medarbetare. Anna nämnde att kommunikation var det viktigaste verktyget i hennes arbete, framförallt just nu, vilket Lisa också berörde. Anna berättade att arbetet som hon gör nu, lägger grunden för arbetet som kommer. Hon nämnde dessutom vikten av att ha goda relationer mellan henne och medarbetarna då det är gynnsamt för medarbetarnas trivsel och att trivseln i sin tur är gynnsamt för relationerna på arbetsplatsen. Goda sociala relationer på arbetsplatsen behövs för att en gemensam strävan åt samma håll ska kunna infinna sig (Österberg, 2004). Det är först när det blir en gemensam strävan hos verksamheten, som kunskapsnätverken kan komma igång ordentligt. Anna hade en stark tro på utveckling i grupp, men hon talade även för de individuella behoven. Stier (2004) och Säljö (2005) menar att social interaktion och kommunikation skapar möjligheter för individens utveckling och delaktighet i gruppen. För att individen ska kunna relatera till sin kontext, är språket, både verbalt och icke-verbalt, ett av de viktigaste redskapen som behövs (Granberg, 2004). Individens behov styr gruppens, samtidigt som gruppens behov styr individens.

## 5.5 Miljö

Miljön på de båda förskolorna var som de båda cheferna, ganska lika men ändå väldigt olika. Där fanns naturligtvis de mest uppenbara förskoleartefakterna, leksakerna till barnen, och miljön som helhet var i stort mest utformad utifrån ett barnperspektiv. Det var barnen som var i centrum och fokus skulle ligga på barnen. Dock är dessa delar även en del av medarbetarnas miljö vilket medförde både möjligheter och hinder för medarbetarnas lärande och utveckling.

I resultatet finns beskrivet en hel del artefakter som sågs under observationerna på båda förskolorna. Mest utmärkande var de skillnader och likheter som uppmärksammades. Den ena förskolan kändes mindre och trängre och den andra mer stor och öppen. Den som kändes mindre och trängre kändes mer hemtrevlig och ombonad och den andra var mer kliniskt ren, vit och ny. Vårt sätt att kommunicera och uttrycka oss på, påverkas av den kultur och kontext som vi befinner oss i (Westerholm & Åström, 2002). Förskolorna är olika och det kan vara en del i vad som gör att kommunikationen och uttrycken var olika. På Ankaret hängde en hel del teckningar, konstverk och bilder på väggarna som barnen skapat, men å andra sidan har Ankaret varit igång längre än Lingonet vilket i sig kan medföra tid att hänga upp, strukturera och organisera barnens alster. Individuella intressen och preferenser styr skapandet av artefakter och här kan helt klart medarbetarnas erfarenheter ingå (Stier, 2004; Säljö, 2005).

I personalrummet på Lingonet fanns det artefakter som skapade lugn och avskildhet från verksamheten, vuxenmöbler och tillhörande attiraljer i ljusa, gråa färgskalor med det fanns även färgglada lampor som bröt av och piggade upp den något sterila omgivningen. Att hålla arbetsrelaterad information avskild från personalrummet kan ses som en symbolisk handling som visar att i personalrummet är det rast och inget annat. Stier (2004) anser vidare att det icke-verbala språket är en stor del av kommunikationen mellan människor och på båda förskolorna fanns fullt med icke-verbala kommunikation. Framförallt på Lingonet i form av lappar från chefen, förbudsskyltar, skyltar med namn, etiketter och olika sorts dokument som satt synligt för att förenkla, organisera eller visa vad som gällde. Allt detta skapade en atmosfär av delaktighet och öppenhet men på samma gång en känsla av mycket regler och förhållningssätt att anpassa sig efter. Cole (1995) anser att symboler speglar och/eller återspeglar det talade språket och dess anspelningar samt innebörder. Skriften underlättar det sociala livet men förutsätter trots det både fysiska artefakter, intellektuella artefakter och tolkningsgemenskaper för att kunna användas (Cole, 1995). Människor kan läsa samma text och se samma bild men ge dem olika tolkningar (Bakhtin, 1981). Ett exempel på detta är skylten "mobilstopp" som satt utanför varje avdelning på Lingonet. Vem var tänkt att följa den då den inte verkade ha någon inverkan? Under observationerna sågs föräldrar prata i telefonen i hallen, medarbetare sågs använda sin telefon bland barnen och chefen sågs använda sin mobiltelefon under personalmötet. Vi förändrar dessa symboler efter egen förmåga och efter våra egna erfarenheter (Säljö, 2005). "Mobilstopp" kanske helt enkelt betyder olika för olika människor i olika situationer. Symboler både kan begränsa och möjliggöra människors interaktion med varandra (Westerholm & Åström, 2002). Tanken med "mobilstoppet" är, enligt Lisa, att medarbetarna ska ha fullt fokus på barnen och kunna interagera med dem och att föräldrarna ska hämta sitt barn när de kommer och ha fokus på dem och inte på någon i telefonen, för barnens skull. Ledordet på båda förskolorna var "för barnens bästa", vilket även syntes tydligt i och under verksamhet. I stort sett alla möbler på båda förskolorna var anpassade efter barnen. Det fanns vissa "frökenstolar" på Lingonet som nyttjades av medarbetarna i hög utsträckning men i övrigt var det i stort sett endast i personalutrymmena och på chefernas kontor som vuxenmöbler sågs. Medierande artefakter (i det här fallet till exempel möblemanget) är vägledande för människors uppmärksamhet (Bakhtin, 1981). Han menar att det bildar struktur och ger förutsättningar för att fylla just det

som det är tänkt att fylla. Det kan handla om kommunikation, ageranden, uppmärksamhet och förståelse. Eftersom barnen var i centrum var det även deras kommunikation, deras ageranden, uppmärksamhet och förståelse som stod i centrum för möblemanget på förskolorna.

---

## 6. Diskussion

---

### 6.1 Resultatdiskussion

Det som tydligt syntes i resultatet från undersökningen var vikten av trygghet och goda relationer, både för medarbetarna och för cheferna samt dem emellan. Detta syntes ha stor vikt på en nyetablerad arbetsplats för att en gynnsam lärandemiljö ska ha en stabil grund att kunna skapas utifrån. Här kan särskilt poängteras skillnaden mellan de medarbetare som fått arbeta på sina relationer och tryggheten i gruppen och de som inte fått det. Det sociokulturella perspektivet visar på att människor fungerar med varandra, i relationer, vilket även ger att kunskapen och kompetensen som finns inte enbart existerar i enskildhet hos individen utan även i de mellanmänniska relationerna på arbetsplatsen (Dysthe, 2003; Döös, 2003). Svensson (2005) menar att en av de viktigaste delarna för goda mellanmänniska relationer är hur man blir bemött, respekterad och bekräftad utifrån individens behov. När medarbetarna har goda relationer, hjälper och stöttar de varandra i större utsträckning för att öka arbetsprestationen och ger därmed varandra större möjlighet till lärande och utveckling (Seeholm & Salomonsson, 2006). Goda relationer kan således verka positivt för skapandet av en gynnsam lärandemiljö men en gynnsam lärandemiljö kan även verka positivt för att skapa goda relationer. Ellström et al. (1996) beskriver nämligen hur en gynnsam lärandemiljö på arbetsplatsen stärker både individen och gemenskapen mellan individerna. Men trots att en gynnsam lärandemiljö verkar kunna arbetas på från två håll kvarstår frågan om det inte först måste finnas en grundtrygghet och gemenskap i arbetsgruppen för att den ska kunna stärkas samt för att ett gemensamt lärande ska kunna bli till. Dessutom måste goda relationer kontinuerligt underhållas och arbetas på av individerna för att förhindra relationens förfall och eventuella splittring (Tengblad, 2006). Seeholm och Salomonsson (2006) kommer i sin studie fram till att kommunikation och dialog mellan medarbetarna samt mellan medarbetare och chef är av största vikt för att ett lärande ska kunna ta plats men även för att goda relationer, gemenskap och en trygghet ska kunna växa fram och vidare underhållas. De menar dessutom att gemenskap och trygghet är något som måste få växa fram och som bör ses som ett fenomen som kommer inifrån individen. Äkta gemenskap måste således komma från medarbetarna själva och är inget som kan påtvingas dem. Man kan då undra om det hela handlar om inställning och attityd från medarbetarnas sida? Chefens uppgift blir därigenom att handla om att arbeta på och hjälpa medarbetarna att arbeta med sina attityder för att kunna öppna upp för dialog på arbetsplatsen, främja gemenskap och tryggheten för att kunna främja medarbetarnas informella och livslånga lärande.

Gustafsson och Jansson (2006) hävdar att det är viktigt att få medarbetarna att känna att de är en del av helheten och att de därigenom presterar för företagets bästa. Men man kan undra om det inte borde vara ännu viktigare att chefen arbetar på att, samtidigt som varje individ i sig själv är av stor betydelse för företaget, ge medarbetarna en känsla av att de gemensamt är en viktig del av helheten. En parallell kan dras till att det är vid introduktionen av en nyanställd, till redan befintlig verksamhet, mycket viktigt att denne blir en del av gemenskapen och trygg snabbt på arbetsplatsen och i sin nya roll för att ge bästa möjliga förutsättningar att komma in i arbetet och bli en del av arbetsplatsens resurser (Carlsson, 2006). Detta borde även gälla för nyetablerad verksamhet med största skillnaden att alla är anställda samtidigt, vilket ger behovet för en gemensam relationsinriktad introduktion, för att tillsammans bygga öppna och trygga relationer i gruppen (Döös, 2003). Coetzer (2007) skriver om att nyanställda medarbetare ser mer positivt på både arbetsmiljöns och den närmaste chefens stöd för lärande än medarbetare med längre anställningstid. Han menar att detta kan bero på att chefer ger mer

stöd till nyanställda som behöver lära sig och anpassa sig till en ny arbetskontext. På de båda nyetablerade förskolorna som undersöktes var alla, både medarbetarna och cheferna kreativa och öppna för utveckling och lärande i verksamheten. Kan det bero på fenomenet uppstart av verksamhet? Båda arbetsplatsernas medarbetare såg positivt på lärande och detta kan då sättas i samband med inställningen till något nytt, spännande, som man är intresserad av oftast är positiv, vilket sedan övergår i en mer realistisk inställning när ”det nya” gått över och individen kan se verksamheten och dess delar för vad de är.

Goda eller dåliga relationer inverkar även på individernas vilja till deltagande, delaktighet och medverkan i gruppens aktiviteter vilket i sin tur påverkar individens möjligheter till lärande (Ellström et al., 1996). Carlsson (2006) anser att mentorer kan vara en positiv investering för både lärande och relationer vilket därigenom ger arbetseffektivitet. Det är svårt att se att det skulle ge en effekt av att använda sig av mentorer vid nyetablering då alla är nyanställda, men i och med att förskolorna är delar av ett större företag kan det kanske finnas andra, redan etablerade, verksamheter med medarbetare som skulle kunna fungera som mentorer. Det skulle därigenom bli ett gränsöverskridande nätverkande med mentorer som i sin tur skulle kunna öka tryggheten och lärandet hos deltagande individer och grupper. Att medarbetarna själva får lösa arbetsuppgifter och problem av olika karaktär samt får vara delaktiga i de beslut som rör verksamheten ger en ökad möjlighet till lärande. Att ge medarbetare större insyn, mer delaktighet och ansvar i planerandet och organiserandet av arbetet som ska utföras medför att medarbetarna får bättre självförtroende och självkänsla i förhållande till sin yrkesroll (Gustavsson, 2009). Det är nämligen genom att få vara delaktig som engagemang, initiativkraft och vilja att påverka skapas (Karlsson & Lovén, 2006). Kompetens och lärande överförs genom de sociala relationerna och livslångt lärande sker således genom social praktik och gemenskap (Sutherland & Crowther, 2008). Enligt Vygotskij (1978) kan både samspel och motspel leda till lärande. Samtidigt kan tyckas att just motspel borde ske inom kontrollerade former för att inte bli kontraproduktivt och bli till mer än enbart motspel mellan medarbetarna. Dessutom kan samspel för någon innebära motspel för någon annan, beroende på situation. Frågan är vart lärandet då sker och om det fortfarande sker. Likväl är det konstaterat att medarbetare växer genom samspel och samarbete med sin chef (Maltén, 2000). Men studien visade även att chefer växer genom samarbetet med sina medarbetare, då olika medarbetare ställer chefen inför olika situationer och dilemman som denne i sin tur får hantera. Därigenom sker en utveckling och ett lärande inte bara för medarbetarna utan även för chefen. Det handlar därigenom hela tiden om vad människor engagerar sig i, vilka handlingar de gör och kanske även hur och vad de förstår vad de gör. Visserligen kan lärande ske och gör så även om individen inte uppfattar eller upplever att hon lär (Svensson, 2005). Men frågan är om lärandet blir svagare eller mindre effektivt om individen inte är medveten om sitt eget lärande och den utveckling som sker och likaså omvänt, kan lärandet bli mer effektivt om individen är medveten om att ett lärande tar plats? Även om människan alltid lär, oavsett om denne är medveten om det eller inte, kanske det mer är frågan om hur djupt lärandet kan bli om individen är medveten eller omedveten om aktiviteten i sig. Enligt Svensson (2005) tenderar individer att generalisera lyckade arbetssätt till andra sammanhang än där det lyckades. Han menar att det lyckade resultatet oftast inte beror på arbetssättet utan på en mängd samverkande faktorer i kontexten där arbetssättet genomfördes. Ellström (2003) menar istället att det är viktigt att medarbetare får möjlighet att omsätta sina kunskaper, från en kontext till en annan, för att ett lärande ska bli till. Han pekar på att det är först när arbetssättet som är tänkt att fungera inte längre fungerar i en annan kontext som ett ifrågasättande och ett utvecklande lärande uppstår. Kanske kan chefen stötta individen genom att göra det omedvetna lärandet medvetet och därigenom ge möjlighet för att ett annat, djupare och mer insiktsfullt lärande kan ta plats hos individen ifråga. Dock menar Murphy och Fleming (2008) att det är ett viktigt mål för medarbetarnas livslånga lärande att alla på en

arbetsplats, av egen fri vilja, helt och fullt är delaktiga i det lärande som sker utan att chefen måste pusha för det. Samtidigt bör detta nog ställas i relation till gruppens mognad, då en omogen grupp behöver mer stöd av chefen än en mogen grupp (Hersey & Blanchard, 1982).

Hur ledningen på arbetsplatsen ser på lärande är av stor vikt för medarbetarnas villighet att ta risker och lära nya saker då medarbetarnas inställning mot lärande, kompetensutveckling och arbete influerar sättet de tar till sig möjligheterna för lärandet (Gustavsson, 2009). De flesta i studien ansåg att de hade större möjligheter till trivsel, trygghet, gemenskap och arbetsglädje men framför allt till ett gott chefskap på de båda privata arbetsplatserna till skillnad mot de arbetsplatser de tidigare arbetat på, som till största del var kommunala. Detta kan kopplas till den studie Tengblad (2006) utfört som tyder på samma resultat där privata företag ger större möjligheter till karriär, högre lön och som oftare har ett bättre chefskap vilket ger trivsel och arbetsglädje. De menar att kommunala arbetsgivare oftare har större grupper att hantera och dessutom färre resurser i allmänhet och mindre tid i synnerhet till sitt förfogande, vilket ger ett svagt chefskap. Ett svagt chefskap kan i sin tur innebära ett större ansvarstagande från medarbetarna även om de inte är redo vad gäller gruppens mognad och utveckling. Vidare pekar de på att om arbetet dessutom är ett psykiskt påfrestande arbete, är det lätt för medarbetarna att "tappa sugen" om chefstödet uteblir. För att en chef ska kunna vara ett närvarande, aktivt och effektivt stöd för medarbetarna behöver denne vara kunnig och involverad i verksamheten (Hällstén o Tengblad, 2006). Utifrån intervjuerna med cheferna samt de informella samtalen med medarbetarna kan samma slutsats dras även här. Dock anses här att även ojämlikhet och inflytande bör ses över i relation till trivsel, arbetsglädje och därmed även möjlighet till lärande. Då socialt konstruerad ojämlikhet skapas i relationen mellan olika grupper där skillnad mellan makt, inflytande, exkludering och orättvisa är tydligt (De Los Reyes & Mulinari 2005). Man skulle därigenom kunna tro att någon form av ojämlikhet borde finnas på två arbetsplatser där utbildningsnivån varierar kraftigt men där medarbetarna i stort utför samma arbete. Trots det uppfattades inte detta på någon av arbetsplatserna. Istället fanns en påtaglig och uttrycklig vilja från cheferna att alla skulle inkluderas och vara delaktiga i de aktiviteter som utfördes. Döös (2003) beskriver det som att alla individer i en grupp har betydelse för lärprocesserna på arbetsplatsen. Hon menar att varje persons erfarenheter och kunskaper är en del i det hela. Genom kommunikationen med andra människor blir kunskapen tillgänglig för reflektion och utveckling. För även om en medarbetare inte har kunskap om ett visst moment, kan denne med sin okunskap ifrågasätta sådant som andra tycker är självklart och därigenom lyfta kunnandet en nivå till, vilket då kan leda till insikt om att det är bra som det är eller förändring och utveckling. Alla individer kan därigenom vara ovärderliga delar i verksamhetens och gruppens lärande i och med att alla människor har något att delge alla (Döös, 2003; Ellström, 2005). Frågan är trots det om människor kan vara tillräckligt öppna mot varandra för att tillåta sig ett lärande från alla. Kanske hänger även detta samman med trygghet men även tillit och förtroende gentemot andra människor för att klara av att vara öppen för förändringar, ifrågasättanden och motsättningar i åsikter. I Sverige där rasism, sexism, diskriminering och rädsla för det som är annorlunda florerar som något ondskefullt runt oss alla och som därigenom genast exkluderar vissa människor från den gemenskap och samspel som utgör grunden för lärandet i ett sociokulturellt perspektiv (De Los Reyes & Mulinari, 2005). Dessutom kan man fråga sig om människor någonsin verkligen kan vara och reagera lika och inför det som sker därmed lära lika av det som sker och upplevs. Detta, då alla människor är individer med olika erfarenheter och olika tankar, åsikter, attityder och känslor som spelar in för vad man ser och hur man ser på det som sker (Wolvén, 2000). Detta gör att det även blir intressant att studera just uppstart av verksamhet då alla medarbetare är individer och därigenom borde vara på olika nivåer i sitt lärande. Visserligen måste chefen alltid se till de olika individernas behov och därmed olikheterna för att få en fungerande, lärande och utvecklande arbetsgrupp (Svensson, 2005).

Men behovet av en individuellt stöttande chef blir mycket tydligt just vid uppstart då gemenskap och trygghet saknas bland medarbetarna, vilket innebär att istället för att samspela med och ta hjälp av varandra, tar alla hjälp av chefen. Gustavsson (2009) menar att stödjande ledarskap visserligen kan främja en lärandemiljö men om inte medarbetarna är motiverade att lära sig spelar chefens stöd ingen roll. Dock verkar det bygga på en paradox då medarbetarnas motivation för lärande beror på om de känner ifall chefen stödjer kompetensutveckling och lärande i arbetet (Gustavsson, 2009). Hon menar därför att det är angeläget att chefen i hög grad tar till sig och förstår vikten av att medarbetarna lär sig och ser på vilken nivå gruppen samt varje individ befinner sig för att därigenom verkligen kunna stödja i lärandet. Många åsaganden från både medarbetarna och cheferna i undersökningen har kunnat relateras till gruppens mognad och behov och därmed det situationsanpassade ledarskapet. Dock finns en fundering över om det inte egentligen är behoven och inte situationen som chefen behöver se till, då det är behoven som styr situationerna som inträffar och situationerna blir därigenom en förlängning av de behovsytringar som sker. Chefens bör således se till de yttringar som ger situationen men även till vad som skulle behövas för att lösa situationen ifråga, det vill säga situationens behov.

Delaktighet i gruppen och på arbetsplatsen kan således konstateras vara av stor betydelse för lärandemiljön då det i gruppen sker vardagslärande, erfarenhetsutbyten och utveckling. Ett lärande behöver dock inte enbart betyda utveckling utan även anpassning (Ellström, 2003). I en grupp eller på en arbetsplats sker även en anpassning hos individerna till rådande gruppstruktur och klimat. Dock behöver anpassning inte enbart handla om gruppstruktur och klimat utan även om anpassning till företagets riktlinjer vilket kan innebära att lärandet minskar. Enligt Tengblad (2006) ställer nämligen de nya arbetsorganisationerna låga krav på ansvarstagande och lärförmåga hos sina medarbetare utan önskar istället att de ska kunna arbeta på ett visst förutbestämt sätt och anpassa sig till rådande struktur. För att individer ska kunna ta ansvar är det viktigt att de är delaktiga i de beslut och frågor som rör verksamheten (Karlsson & Lovén, 2006). För lite ansvar och för oklara ansvarsområden kan verka hindrande på lärandet (Seeholm & Salomonsson, 2006). Dessutom om kraven på anpassning utifrån regler, normer och policys drivs för långt kan företaget till slut enbart bestå av flexibla och anpassningsbara ja-sägare vilket kan resultera i att utvecklingen stannar upp (Tengblad, 2006). Vilket ger att det livslånga lärandet och kanske även medarbetares önskan om ett meningsfullt arbete och därmed trivsel och arbetsglädje försvinner i företagets önskan om effektivitet och produktivitet. Detta ger en slutsats att chefernas påtryckningar för produktivitet kan ge ett motsatsförhållande och leda till ineffektivisering i längden. Enligt Ellström bör ändå anpassning räknas som ett lärande, men som ett reproduktivt sådant vilket i sin tur är en förutsättning för det utvecklingsinriktade lärandets existens. Det är således arbetsgivarens och därmed chefens ansvar att se till att det finns förutsättningar för lärande och utveckling, men det är trots det medarbetarna i form av individerna som bär ansvaret att veta mer specifikt vad de bör utveckla och hur det ska gå till (Gustafsson & Jansson, 2006). Inte desto mindre kan tyckas att detta borde utvecklas i en dialog mellan medarbetare och chef, då det inte alltid är synligt för medarbetarna vad de behöver utveckla i förhållande till, exempelvis, företagets mål och visioner. Dessutom är det inte alltid lätt för individen att vara objektiv i sin syn på sin kunskap, kompetens och lärande i relation till företagets behov och utveckling (Surie & Hazy, 2006). Vid nystart av verksamhet måste chefen således börja där medarbetarna befinner sig och därutifrån föra en dialog över vad chefen vill, vart man tillsammans ska samt hur man tillsammans ska ta sig dit för att därefter kunna ge medarbetaren ansvar över sitt lärande och sin utveckling. Ur ett sociokulturellt perspektiv är språket och kommunikationen själva förbindelselänken mellan individens mentala processer och de sociala läroaktiviteter som individen tar del av (Dysthe, 2003). Svensson (2005) pekar på betydelsen av att vara medveten om vad man vill göra och vad det är man gör som är



avgörande för att kunna utforma, förbättra och utveckla en lärande verksamhet. Även Österberg (2004) hävdar vikten av detta men konkretiserar det i tankar om mål och att få alla i organisationen att ha samma mentala målbild för att få medarbetarnas intressen att dra åt samma håll och därigenom få verksamheten att utvecklas framåt. Medarbetare som samarbetar väl kan stärka varandras förmågor, samarbetet kan dessutom stärkas om alla arbetar mot samma mål (Gustafsson & Jansson, 2006). Det är således viktigt med tydliga och väl förankrade regler och målbilder hos medarbetarna, men samtidigt bör det finnas tillräckligt med flexibilitet för att kunna göra undantag från dem. För mycket och fasta regler kan nämligen leda till minskad framåtanda hos medarbetarna och därmed även minskad utveckling och lärande (Tengblad, 2006). Samhällsutvecklingen drivs framåt genom ett samspel mellan ekonomiska, politiska och kulturella aspekter och intressen (Irfaeya, Liu & Tengblad, 2006). Vilket ger att för att ett företag ska kunna finnas kvar över tid krävs det att det ständigt utvecklas (Allvin, Aronsson, Hagström, Johansson & Lundgren, 2003). Detta blir naturligt då även att gälla för individerna i dagens samhälle, för om ett företag är under ständig förändring borde detta även inverka på medarbetare och chefers förändring och därmed lärande.

Genom att söka förståelse för chefskapets betydelse för lärandemiljön på en nyetablerad arbetsplats fanns, under de observationer och intervjuer som genomfördes, hela tiden en underliggande fråga om hur chefen såg på individernas handlingar och på lärande på arbetsplatsen. Enligt Ellström et al. (1996) är dessa båda delar starkt förknippade med varandra då ett stort handlingsutrymme är en förutsättning för individens lärande och utveckling. Ansvarsfördelning, handlingsutrymme och därmed lärande och utveckling är nära sammankopplade med företagets mål och visioner. Det är därför av stor betydelse att chefen tydligt och engagerat kommunicerar de mål och visioner som är av vikt för företagets utveckling (Seeholm & Salomonsson, 2006). På båda arbetsplatserna var avsaknaden av mål- och andra styrdokument för verksamheten uppenbar. Visions- och målarbetet var något båda cheferna ansåg viktigt men som de ännu inte hade kommit längre än till uppstartsfasen med. Istället var fokus på att hantera vardagen och försöka skapa rutiner, trygghet och relationer som skulle ligga till grund för det kommande målarbetet. Svensson (2005) pekar då på vikten av flexibilitet. Det informella lärandet kräver nämligen att man är flexibel vad gäller verksamheten för att kunna lära sig något av den. Även Ellström et al. (1996) nämner flexibilitet men framför allt i relation till individens handlingsutrymme. Att ha handlingsutrymme och frihet i fråga om hur arbetet bör läggas upp kräver dock tid att kunna reflektera över arbetet, annars blir det inte annan handlingsfrihet än att utföra arbetet på det sätt som hitintills har varit smidigast och tagit minst tid. Men det måste även handla om kunskap och kompetens för att kunna hantera sin handlingsfrihet och kunna utveckla det som redan finns. Att bara erbjuda handlingsfrihet utan att samtidigt erbjuda de rätta verktygen för att hantera den borde därmed vara ganska bortkastat. Ellström et al. (1996) menar att individer formar en handlingsplan utifrån sin kunskap och sin tolkning av verksamhetens mål som denne sedan agerar utifrån. Dessa individuella handlingsutrymmen är viktiga för ett utvecklingsinriktat lärande i enighet med Döös (2003) tankar om att lärande sker i handlingar. Döös anser nämligen att individens lärande utgörs av handlingar, bekräftelser, erfarenheter och upptäckter och sker i små, små steg. Hon pekar på vikten av detta då det inte är förrän något har lärts och blivit till rutiner och därmed det normala som det är möjligt att upptäcka avvikelser. Rutiner är således en förutsättning för individens vardagslärande, vilket innebär en pendling mellan rutiner och vanemönster. Detta betyder att en viss balans mellan mängd av rutiner och tid för reflektion måste finnas för att individen ska kunna ifrågasätta och även kunna identifiera det avvikande (Döös, 2003; Ellström et al., 1996). Yttersta ansvaret för att dessa rutiner upprättas och att balans tillhandahålls ligger, enligt studiens resultat, på chefen. Vilket kan ses som ett betydande inslag för chefen i arbetet för medarbetarnas lärandemiljö.

Ellström et al. (1996) anser dock att rutiner kan verka hindrande för kreativitet och förnyelse i organisationer men att det samtidigt kan verka som en trygghet i förändring. En brist på regler, rutiner och struktur leder inte automatiskt till kreativitet och förändring utan kan lika väl leda till osäkerhet, passivitet och i vissa fall även till vanmakt över situationen (Hällstén o Tengblad, 2006). Resultatet i studien visade att det även kunde ses som en trygghet att falla tillbaka på och jobba utifrån vid nyetablerandet av en verksamhet, att låta bli att handla blir då också ett handlande som Ellström et al. (1996) konstaterar.

Det ständiga lärandet utgör ofta en bieffekt av arbetet (Sutherland & Crowther, 2008). Men om det inte finns tid för eftertanke och reflektion, blir frågan vad som händer med lärandet. Då en människa inte kan stoppa lärandet i sig kanske det mer handlar om att inte kunna ta lärandet till nästa nivå. Individerna lär och innehar således kunskapen men kan inte reflektera över den och därmed utveckla och förbättra den om tid saknas. Detta kan därigenom återigen knytas an till chefens betydelse, dels för att göra medarbetarna medvetna om sitt lärande men även för att möjliggöra tid för reflektion. Likväl måste det finnas tid och plats att lyfta reflektioner och lärdomar till övriga medarbetare på arbetsplatsen (både formellt och informellt) för att ett kollektivt lärande och en kunskapsförflyttning ska kunna ske (Boud et al., 2009). Det kan således utgöra ett hinder för kunskapsöverföring och därigenom ett hinder för en gynnsam lärandemiljö att inte ge tid och plats för det informella "chattet" mellan medarbetarna. Att chefen ger medarbetarna tid att reflektera, diskutera och lyfta frågor, dilemman och kanske även lösningar och förslag tillsammans i en situation där de är trygga och kan vara öppna mot varandra är därigenom av stor vikt för en gynnsam lärandemiljö. Även att chefen är närvarande och aktiv ses som betydelsefullt men kanske kan det också vara centralt för medarbetarna att de får möjlighet att interagera och reflektera tillsammans utan chefens närvaro. Att reflektera, kommunicera och byta kunskap med varandra utan press att prestera eller producera, utan enbart för möjligheten att lära av varandra.

## 6.2 Slutsats

Rutiner har således haft en stor inverkan som stöd för lärandet på de nyetablerade arbetsplatserna. Maltén (2000) menar att chefen är ytterst ansvarig för att rutiner fungerar samt att ge medarbetarna möjligheter till lärande. På de nyetablerade arbetsplatser som studerades visade cheferna medvetenhet inför just detta, vilket i sig ledde till ageranden som gynnade medarbetarnas lärande. Syftet med studien var att få förståelse för chefens betydelse för lärandemiljön på en nyetablerad arbetsplats. Studiens resultat visade att chefen har stort ansvar för medarbetarnas lärandemiljö men utifrån resultatet kan även konstateras, i enighet med det sociokulturella perspektivet, att chefen visserligen har betydelse för skapandet av en gynnsam lärandemiljö, men att denne står långt ifrån ensam. Det handlar istället om vad denne ger förutsättningar för och öppnar upp till. Frågeställningen om hur chefen redan vid uppstart av en verksamhet kan skapa förutsättningar för en gynnsam lärandemiljö för medarbetarna besvaras genom att chefen visar stor medvetenhet om och förståelse för sin roll gentemot medarbetarna. Studien visade två kunniga och reflekterande chefer som på olika sätt lyckats forma en lärandemiljö för sina medarbetare, trots att fokus i verksamheten ligger på någon annans lärandemiljö i första hand och där medarbetarnas lärandemiljö många gånger till och med glöms bort av medarbetarna själva. Studien visade dels hur viktig kommunikationen är i en verksamhet där tillfällen för kommunikation inte finns naturligt utan måste skapas där och när den behövs. Dels visade den vikten av engagerade och relationsinriktade chefer som arbetade för trygghet genom delaktiga, initiativtagande och kommunikativa medarbetare. Chefens betydelse blir således att ge tid, möjligheter och öppna upp för kommunikation och interaktion mellan sina medarbetare samt att skapa självständiga, trygga individer som kan hjälpa och stötta varandra i arbetet för en gynnsam lärandemiljö

etablerande och utveckling. Cohen et al. (2007) skriver dock att man som forskare ska vara försiktig att uttala sig alltför säkert om studiers resultat. De menar att det alltid finns faktorer som forskaren inte har haft och inte kan ha kontroll över.

### **6.3 Förslag till vidare forskning**

Under studiens gång syntes medarbetarnas relationer ha betydelse för lärandemiljön. En vidare forskningsfråga skulle kunna ta avstamp ur sociala relationer och fokusera på den mellanmänskliga kommunikationen på arbetsplatsen, hur kommunikation flödar, om den är aktiv eller passiv, om medarbetarna kan tala med varandra över avdelningsgränser och vilken betydelse det har för lärandemiljön i sammanhanget. Om relationer visar sig ha betydelse för lärandemiljön, vad finns det då för metoder att använda som kan stärka relationerna på arbetsplatsen? Kan arbetsmiljö och lärandemiljö därigenom ha en gemensam koppling? Ytterligare något som resultatet visade var att många medarbetare upplevdes positiva till verksamheten och lärandet vid uppstarten vilket ger funderingen hur man skulle kunna ta tillvara den positiva attityden och lärandet från början, för att främja ett positivt förhållningssätt till lärande i framtiden.

Ytterligare tankar fås från Evison (2008) som skriver att deltagarna själva måste involveras i att utveckla och stödja lärandemiljön för att resultatet ska bli bestående. Att chefen lägger grunden till en god lärandemiljö har studerats, men hur kan lärandemiljön utvecklas över tid? Hur ska chefen fokusera på lärandemiljön i olika situationer? Kan en lärandemiljö utvecklas om inte verksamheten gör det och vise versa, vilket leder till funderingen om alla alltid deltar i en lärandemiljö på en arbetsplats? Kan det vara så att alla är mer eller mindre involverade fast på olika nivåer och vad är det då som avgör dessa nivåer?

---

## 7. Referenslista

---

- Allvin, M., Aronsson, G., Hagström, T., Johansson, G., & Lundgren, U. (2003). Gränslöst arbete – ett socialpsykologiskt perspektiv på det nya arbetslivet. Malmö: Liber AB.
- Allwood, C-M., & Eriksson, M. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori: För psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bijlsma-Frankema, K., Rosendaal, B., & Taminau, Y. (2006). Acting on friction – learning blocks and flows in knowledge intensive organizations. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 30, No. 4, ss. 291-309.
- Bjereld, U., Demker, M., & Hinnfors, J. (2009) *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Booth, W., Colomb, G., & Williams, J. (2004). *Forskning och skrivande, konsten att skriva enkelt och effektivt* (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur AB (originalarbete publicerat 1995).
- Boud, D., Rooney, D., & Solomon, N. (2009). Talking up learning at work. Cautionary tales in co-opting everyday learning. *International Journal of Lifelong Education*, Volume 28, Issue 3, 2009, pages: 323-334, Sidney: Taylor & Francis.
- Bryman, A. (2007). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.) (B. Nilsson, övers.). Malmö: Liber AB (originalarbete publicerat 2002).
- Campbell, M. (2009). Intersection of trajectories: a newcomer of a community of practice. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 21, No. 8, ss. 647-657.
- Carlsson, J. (2006). *Kunskapsförmedling mellan medarbetare i en lärandemiljö*. Forskningsrapport, Karlstad University Studies, 2006:63. [Elektronisk] Tillgänglig: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:6473> [2011-12-27].
- Chalmers, A. F. (1999). *Vad är vetenskap egentligen?* (3 uppl.) (P.L. Månsson, övers.). Nora: Nya Doxa (Originalarbete publicerat 1976).
- Coetzer, A. (2007). Employee perceptions of their workplace as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 19 Iss: 7, ss. 417 – 434.
- Cohen, L., Minion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed). London: Taylor & Francis Group LTD.
- Cole, M. (1995). Sociocultural settings: Design and intervention. I Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (Ed.), *Culture, communication and cognition*. New York. Cambridge University Press.
- Cooper, R. (2010). Ethnography Essentials: A Review. *The Qualitative Report*, Vol. 15, Number 5, ss. 1296-1299.
- De Los Reyes, P., & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Lund: Liber AB.
- Dewey, J. (1962). *Experience and education*. New York: Collier (originalarbete publicerat 1938).

- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (I. Lindelöf, övers.). Lund: Studentlitteratur (originalarbete publicerat 2001).
- Dysthe, O., & Igländ, M-A. (2003). Vygotskij och sociokulturell teori. I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (I. Lindelöf, övers.). Lund: Studentlitteratur (originalarbete publicerat 2001).
- Döös, M. (2003). Arbetsplatsens relationik – om långsamt kunskapande och kompetenta relationer. Arbetslivsrapport nr 2003:12. [Elektronisk] Tillgänglig: [http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=arbetsplatsens%20relationik%20%E2%80%93%20om%20%C3%A5n%20g%20sam%20kunskapande%20och%20kompetenta%20relationer%20&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=https%3A%2F%2Fstudentportalen.uu.se%2Fuusp-filearea-tool%2Fdownload.action%3FnodeId%3D62018%26toolAttachmentId%3D30323&ei=Egb6Tv\\_rKY704QTdj72NCA&usq=AFQjCNF1IPI75R9X-G4A\\_maRU2k9MfNUNA&cad=rja](http://www.google.se/url?sa=t&rct=j&q=arbetsplatsens%20relationik%20%E2%80%93%20om%20%C3%A5n%20g%20sam%20kunskapande%20och%20kompetenta%20relationer%20&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=https%3A%2F%2Fstudentportalen.uu.se%2Fuusp-filearea-tool%2Fdownload.action%3FnodeId%3D62018%26toolAttachmentId%3D30323&ei=Egb6Tv_rKY704QTdj72NCA&usq=AFQjCNF1IPI75R9X-G4A_maRU2k9MfNUNA&cad=rja) [2011-12-27].
- Egidius, H. (2009). *Pedagogik för 2000-talet* (5 uppl.). Stockholm: Natur & kultur.
- Ellström, P-E., Gustafsson, B., & Larsson, S. (Red.). (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ellström, P-E. (2003). *Utvecklingsinriktat lärande i arbetet: vilka är förutsättningarna?* [Elektronisk] Bidrag till konferensen HSS, 2003, Lindköpings universitet: Centrum för studier av människa, teknik och organisation (CMTO) Tillgänglig: [http://www.bth.se/exr/hss03.nsf/%28WebFiles%29/115C4952EDA49047C1256D240063CEA2/\\$FILE/Ellstr%C3%B6m%20Per-Erik.pdf](http://www.bth.se/exr/hss03.nsf/%28WebFiles%29/115C4952EDA49047C1256D240063CEA2/$FILE/Ellstr%C3%B6m%20Per-Erik.pdf) [2011-12-26].
- Ellström, P-E. (2005). Arbetsplatslärandets janusansikte. [Elektronisk] *Pedagogisk forskning*, Vol. 10, 3/4, ss. 182–194. Tillgänglig: [http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/ellstroem3-4\\_10.pdf](http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/ellstroem3-4_10.pdf) [2011-12-26].
- Ellström, P-E., Löfberg, A., & Svensson, L. (2005). Pedagogik i arbetslivet. Ett historiskt perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Vol. 10, nr 3/4 ss. 162–181.
- Evison, R. (2008). Changing to learning cultures that foster lifelong learners. I Sutherland, P. & Crowther, J. (Ed.). *Lifelong learning. Concepts and contexts*. London: Routledge.
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Gustafsson, E., & Jansson, U., (2006). Det individuella medarbetarskapet – särdrag i en miljöförvaltning. I Hällsten, F. & Tengblad, S. (Red.). *Medarbetarskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Gustavsson, M. (2009). Facilitating expansive learning in a public sector organization. *Studies in Continuing Education*. Vol. 31, No. 3, November 2009, ss. 245-259.
- Heidegger, M. (1993). *Varat och tiden del 1* (R. Matz övers.). Göteborg: Daidalos (originalarbete publicerat 1927).
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hosking, D. M., & Morley, I. (1991). *A Social Psychology of Organizing*. Hemel Hampstead: Harvester Wheatsheaf.
- Hällsten, F., & Tengblad, S., (2006). Medarbetarskap i praktiken. I Hällsten, F. & Tengblad, S. (Red.). *Medarbetarskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Illeris, K.. (2007). *Lärande* (2 uppl.) (S. Andersson övers.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Irfaeia, W., Liu, L., & Tengblad, S., (2006). Svenskt medarbetarskap i ett internationellt perspektiv. I Hällsten, F. & Tengblad, S. (Red.). *Medarbetarskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Karlsson, A., & Lovén, M., (2006). Answarets gränser – om medarbetarskap inom svensk storbank. I Hällsten, F. & Tengblad, S. (Red.). *Medarbetarskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Karlsson, L. (2007). *Psykologins grunder* (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2005). *Psykologi i organisation och ledning* (2 uppl.) (P. Larsson, övers.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2 uppl.) (S-E. Torhell övers.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lehesvirta, T. (2004). Learning processes in a work organization. From individual to collective and/or vice versa? *Journal of Workplace Learning*. Vol. 16 No. 1/2, ss. 92-100.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Murphy, M., & Fleming, T. (2008). The application of the ideas of Habermas to adult learning. I Sutherland, P., & Crowther, J. (Ed), *Lifelong learning. Concepts and contexts*. London: Routledge.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Patton, M. K. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Proctor, R. W., & Capaldi, E. J. (2005). *Why science matters: understanding the methods of psychological research*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Rebelo, T. M., & Gomes, A. D. (2010). Conditioning factors of an organization learning culture. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 23 No. 3, ss. 173-194.
- Seeholm, J., & Salomonsson, L., (2006). Förutsättningar för medarbetarskap i ett mindre kunskapsföretag. I Hällsten, F. & Tengblad, S. (Red.). *Medarbetarskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Stier, J. (2004). *Kultur möten: en introduktion till interkulturella studier* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Surie, G., & Hazy, J. K. (2006). *Generative leadership: Nurturing innovation in complex systems*. *Emergence: Complexity & Organization*, 8(4), ss. 13-26.
- Sutherland, P., & Crowther, J. (2008). The lifelong learning imagination. I Sutherland, P., & Crowther, J. (Ed), *Lifelong learning. Concepts and contexts*. London: Routledge.
- Svensson, L. (2005). Arbetstagares lärandemiljöer i kunskapsinnovativ verksamhet. [Elektronisk]. *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol. 10 nr 3/4 ss. 195–208. Tillgänglig: <http://www.ped.gu.se/biorn/journal/pedfo/pdf-filer/svensson3.pdf> [2011-12-23].
- Svensson, L. (2009). *Introduktion till pedagogik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Tengblad, S., (2006). Från arbetstagare till medarbetare. I Hällsten, F. & Tengblad, S. (Red.). *Medarbetarskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tengblad, S., (2006). Medarbetarskap i offentlig och privat sektor. I Hällsten, F. & Tengblad, S. (Red.). *Medarbetarskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Tengblad, S., (2006). Tio vägar till ett myndigt medarbetarskap. I Hällsten, F. & Tengblad, S. (Red.). *Medarbetarskap i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer – inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. [Elektronisk] Rapport. Stockholm, Vetenskapsrådet. Tillgänglig: [http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska\\_principer\\_tf\\_2002.pdf](http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_tf_2002.pdf) [2011-12-26].

Westerholm, A., & Åström, M. (2002). *Kognitionsvetenskaplig Introduktion Till Människa-Maskininteraktion*. Lund: Studentlitteratur AB.

Wolvén, L-E. (2000). *Att Utveckla Mänskliga Resurser I Organisationer: om ledarskap, organisering, kultur och kompetens*. Lund: Studentlitteratur AB.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.

Österberg, P. (2004). Generative learning management. *The Learning Organization*. Vol. 11 No. 2, 2004, ss. 145-158.

---

## 8. Bilagor

---

### **Bilaga 1 – Information angående den empiriska undersökningen**

#### Information om den empiriska undersökningen

Camilla Jansson och Veronica Birbiglia

Vi går sista terminen på det samhällsvetenskapliga programmet med inriktning mot lärande, utveckling och kommunikation. Sista terminen innebär C-uppsats som bygger på en empirisk undersökning. Den undersökning som vi avser utföra ligger inom ramen för ”lärande och förändring i organisation” och tar sin utgångspunkt i relationen mellan chef och medarbetare. Fokus kommer att ligga på chefens ledaregenskaper och relation till medarbetarna mer än något annat. Dvs. vi kommer inte att observera något som har med barn och föräldrar att göra. Det ligger helt utanför studiens område, trots att observationsdelen av den empiriska undersökningen är förlagd till medarbetarnas vardagskontext. Våra förväntningar/förhoppningar är att få ta del av den vardagliga interaktion som sker på arbetsplatsen mellan medarbetarna samt mellan medarbetare och chef. Att få tillfälle till spontana samtal i kontexten och även några kortare intervjuer med frivilliga medarbetare, samt längre intervju med chef där loggbok ligger som grund.

#### *Etik*

Det insamlade materialet kommer endast att vara till för denna studie. Alla namn i vårt slutgiltiga resultat kommer att vara fiktiva. Att delta i studien är helt frivilligt, vilket även betyder att alla som på något sätt ingår i vår undersökning, kan när som helst välja att inte delta eller avbryta sin medverkan.



## **Bilaga 2 – Mail angående loggboksskrivande**

Hej *Chefens namn!*

Vill först och främst tacka för samtalet i förrgår och för att du ställer upp på att vara deltagare i vår undersökning! För detta kommer du få en liten överraskningspresent när vi avslutat vår uppsats.

Bifogat finns en pdf som heter "Logg". Det är ett papper som vi gärna önskar att du fyller i under nästa vecka, helt beroende på din tid och möjlighet. Eftersom att observationerna kommer äga rum om två veckor är det av vikt för oss om du vill medverka i Loggskrivandet. Tanken är att det ska ligga till grund för både observationer och intervjuer. Mer information om hur du fyller i Loggen finner du i pdf:en.

Hör av dig om du har några frågor och funderingar eller om något behöver förtydligas! Bekräfta gärna att du tagit del av detta mail.

Hälsningar från

Camilla Jansson, *telefonnummer*

Veronica Birbiglia, *telefonnummer*

## Bilaga 3 – Loggbok

### Loggbok

Stödord om dagens händelser (och dina tankar/känslor) i förhållande till ditt chefskap och dina relationer till medarbetarna. Vill du skriva fler händelser per dag är det helt okej.

#### *Inspiration:*

Vad har hänt idag som relaterar till min relation med medarbetarna? Vad var bra/dåligt, fördelar/nackdelar, vad blev resultatet av händelsen? Kunde det ha skett på något annat sätt?

<b>Datum:</b>	<b>Händelse/situation</b>	<b>Tankar/känslor</b>
Dag 1 Den / 2011		
Dag 2 Den / 2011		
Dag 3 Den / 2011		
Dag 4 Den / 2011		
Dag 5 Den / 2011		

## Bilaga 4 – Observationsschema

Syftet med studien är att få förståelse för chefskapets betydelse för lärandemiljön på en nyetablerad arbetsplats.

Datum: \_\_\_\_\_  
Arbetsplats: \_\_\_\_\_  
Antal arbetstagare: \_\_\_\_\_  
Chef: \_\_\_\_\_  
Miljö: \_\_\_\_\_

Tema	Chef	Medarbetare
Tillit		
Ansvar, ansvarsfördelning, problemlösning, självständighet  <i>Nödvändig variation</i>		
Mål och visioner		
Fysisk arbetsmiljö  <i>Tecken och signaler</i> <i>”Chat”ställen</i> <i>Information</i> <i>Kommunikation</i> <i>Reflektion</i>		

<p>Psykosocial arbetsmiljö</p> <p><i>Känslor (t.ex. frustration)</i></p> <p><i>Attityder</i></p> <p><i>Värderingar</i></p> <p><i>Relationer</i></p> <p><i>Stöd</i></p> <p><i>Kommunikation</i></p>		
<p>Struktur, regler och normer</p>		
<p>Engagemang och motivation</p> <p><i>Initiativtagande</i></p>		

## **Bilaga 5 – Intervjuguide**

Syftet med intervjun är att erhålla så mycket information som möjligt om kontext och samspel, för att få en djupare förståelse för och insikt om chefens betydelse för medarbetarnas lärandemiljö. Intervjun syftar också till att låta cheferna bemöta de reflektioner som uppkommit under de deltagande observationerna.

Teman, frågor och eventuella följdfrågor tas upp i den ordning det känns relevant för att få ett flyt i samtalet. Huvudsaken är att alla teman tas upp för att kunna se likheter och skillnader i svaren. Dock startas båda intervjuerna med loggboken för att få en bra grund att samtala utifrån.

Sammanfatta och kontrollera den egna förståelsen under intervjun.

### **Inledning**

Kort om studien och intervjuens upplägg.  
Informera om forskningsetik.

### **Del 1: Loggboken**

Gå igenom dag för dag.

Berätta hur, vad och varför du tänkte och kände som du gjorde i den speciella situationen.

Hur du tror att dina medarbetare uppfattade händelsen.

Varför valde du att skriva om just den händelsen?

### **Del 2: Teman som uppkommit från observationerna**

#### **Delegering o ansvar**

Vad innebär problem och problemlösning

Vad kan det finnas för problem?

Hur hanteras problem?

Vems ansvar?

Syn på misslyckanden

#### **Kommunikation och relationer**

Vad skulle du säga är viktigt för relationerna på arbetsplatsen?

Vilken betydelse har relationerna för verksamheten?

Hur fungerar kommunikationen inom/mellan avdelningarna?

#### **Delaktighet, inflytande**

Kan du berätta lite mer om hur medarbetarna är delaktiga i verksamheten

I vilket forum och vad har de inflytande över?

#### **Syn på chefskap**

Berätta om ditt övergripande uppdrag som chef

Hur ser du på ditt uppdrag?

Hur tar du dig an chefskapet?

Chefskapets funktion (er)

**Förhållningssätt**

För medarbetarna

För chefen

För dem emellan

**Arbetsmiljö**

Hur tänker du vad gäller arbetsmiljön för medarbetarna?

**Mål o visioner**

Kan du berätta lite mer om förskolans mål och visioner

Vilken betydelse ser du att de har/kan ha för medarbetarna.

**Krafter**

Finns det formella och informella ledare?

Vilken betydelse har/kan de ha?

**Lärande**

Vad är lärande för dig?

Skulle du kunna ge ett exempel på en situation då medarbetarna lär.

Hur ser du på utveckling och lärande för medarbetarna?

Formellt och informellt lärande, vardagslärande

**Avslutning**

Berätta för cheferna vad som kommer ske nu.

Om den intervjuade har några frågor.

Tacka!