



**LUNDS**  
UNIVERSITET

Pedagogiska Institutionen  
Box199 221 00 Lund

Kurs: PEDK11

Kandidatuppsats 15 hp

Datum: 2009-06-04

# Ledarskapsutbildning E.ON

## En empirisk undersökning av utbildningsplanering och utveckling

Roseanna Schultz och Emelie Söderström

Handledare: Maria Löfgren Martinsson

## ABSTRACT

Arbetets art:	Kandidatuppsats
Sidantal:	44
Titel:	Ledarskapsutbildning E.ON – En empirisk undersökning av utbildningsplanering och utveckling
Författare:	Roseanna Schultz och Emelie Söderström
Handledare:	Maria Löfgren Martinsson
Datum:	2009-06-04
Sammanfattning:	<p>Att ringa in kompetenser, att individanpassa en utbildning som ska nå en stor grupp samt att ”matcha” kunskap med en lämplig pedagogik är några av de utmaningar som en ledarskapsutbildning står inför. Denna uppsats belyser pedagogiska infallsvinklar och provar dessa i nya sammanhang. Passar det traditionella sättet det moderna arbetet?</p> <p>Syftet är att kartlägga och analysera E.ON:s nuvarande pedagogiska metoder med utgångspunkt i aktuell forskning samt att analysera relationen mellan organisationens kompetensmodell och ledarskapsutbildningarna MPL och Ne.on. Vidare diskuteras principer för utveckling av ledarskapsutbildningarna.</p> <p>De metodologiska utgångspunkterna för den empiriska studien har varit en komparativ fallstudie med induktiv ansats. Kartläggningen av utbildningarna skedde genom två intervjuer med ansvarig konsult för respektive utbildning samt dokumentstudier.</p> <p>De resultat som framkommit är dels en kartläggning av de pedagogiska metoder som ledarskapsutbildningarna är uppbyggda av, men även en medvetenhet om att en förändring av en utbildning inte behöver innebära ett kontextbyte. Vikten av att särskilja metod från medium i utbildningssituationer framhålls. Vidare förslag på utvecklingsmöjligheter för utbildningarna presenteras också.</p>
Nyckelord:	Ledarskapsutveckling, kompetens, lärande, e-learning, action learning, Ne.on, MPL

# Innehållsförteckning

Förord .....	i
1. Inledning.....	2
1.1 Syfte.....	3
1.2 Presentation av företaget.....	3
1.2.1 E.ON Nordic.....	3
1.3 Avgränsningar.....	4
1.4 Förförståelse .....	4
1.5 Pedagogisk relevans.....	4
1.6 Disposition.....	5
2. Metod.....	6
2.1 Metodologiska utgångspunkter .....	6
2.1.1 Empirisk studie med induktiv ansats .....	6
2.1.2 En komparativ fallstudie .....	6
2.2 Tillvägagångssätt .....	7
2.2.1 Dokumentstudier.....	7
2.2.2 Informantintervjuer .....	7
2.2.3 Urval.....	8
2.2.4 Bearbetning och analys av data.....	8
2.3 Kvalitetsaspekter.....	8
2.3.1 Källkritik .....	8
2.3.2 Etiska överväganden .....	9
2.4 Metoddiskussion .....	10
3. Ledarskap och lärande .....	12
3.1 Litteratursökning och urval .....	12
3.2 Ledarskap.....	12
3.3 Ledarskapsutveckling .....	13
3.3.1 En vanlig uppfattning om ledarutveckling .....	13
3.4 Lärande .....	14
3.4.1 Lärandets svårigheter .....	14
3.4.2 Vad vi säger och vad vi gör.....	15
3.5 Vedertagna begrepp inom lärande.....	15
3.5.1 Anpassnings-/utvecklingsinriktat lärande.....	15
3.5.2 Handlingsutrymme .....	16

3.5.3 Adaptivt och rekonstruerat lärande .....	17
3.5.4 Kolbs lärcykel.....	17
3.6 Action Learning – kärt barn har många namn. ....	19
3.6.1 Erfara – reflektera – lära .....	20
3.7 E-learning .....	22
4. E.ON och ledarskapet .....	24
4.1 Organisationens kompetensmodell.....	24
4.2 Ne.on .....	25
4.2.1 Allmänt om utbildningen .....	25
4.2.2 Pedagogisk grundtanke .....	26
4.2.3 Huvudsakliga moment .....	27
4.2.4 Reflektion .....	28
4.3 Mitt Personliga Ledarskap .....	28
4.3.1 Allmänt om utbildningen .....	28
4.3.2 Pedagogisk grundtanke .....	29
4.3.3 Huvudsakliga moment .....	30
4.3.4 Reflektion .....	31
5. Analys.....	32
5.1 Kompetensmodellen vs utbildningarna .....	32
5.1.1 Ne.on .....	32
5.1.2 Mitt Personliga Ledarskap .....	32
5.2 Pedagogiska metoder och forskning.....	34
5.2.1 Lärande.....	34
5.2.2 Pedagogisk grundtanke .....	35
5.2.3 Reflektion .....	36
5.2.4 Ledarskap .....	37
6. Diskussion .....	38
6.1 Förändring och utveckling .....	38
6.2 Vidare forskning – fler steg i rätt riktning.....	42
Referenser .....	43
Bilag/a/or .....	a

# Förord

Utbildningssituationer är något som alla individer sedan barnsben har erfarenhet av. Att kritiskt granska sådana i denna uppsats har bidragit till, för oss, en förändrad syn på annars vedertagna begrepp. Allteftersom arbetet med uppsatsen fortskridit har vi utvecklat en tro på oss själva att våga ha åsikter även utanför universitetet.

Vi vill rikta ett stort TACK till Håkan Petersson, vår kontaktperson på EON, som möjliggjort denna uppsats. Ditt stöd och engagemang har gjort att arbetet fortlöpt utan problem. TACK även till de konsulter som tog sig tid och ställde upp på intervjuer.

Vi vill även tacka Maria Löfgren Martinsson för att Du ständigt funnits där för att besvara våra frågor, såväl på mail som när vi förföljt dig i pedagogens korridorer. TACK för att du har stått ut med oss!

Roseanna Schultz & Emelie Söderström

Lund Maj 2009

# 1. Inledning

*”Människans nyfikenhet gör att hon ständigt söker efter ny kunskap och olika möjligheter till lärande”*

(Jørgensen, 2006 s.9)

Lärande sågs länge som en överföring av information där aktörerna var elev respektive lärare (Hannan & Silver, 2000). Lärandet var koncentrerat till en specifik situation där förmedlingslärande var tongivande. I dagens samhälle har begrepp såsom livslångt lärande och lärande organisationer förändrat denna bild och bidragit till att lärande omfattar såväl traditionella lärsituationer som vardagliga erfarenheter. (Ellström, Gustavsson, Larsson, 1996) Denna förändrade syn har fört med sig att de forum, i vilka lärande kan ske, har breddats. Idag behöver inte lärande vara knutet till ”skolbänken” utan tar sig olika uttrycksformer. Dock är fortfarande viss sorts kunskap ofta knutet till ett specifikt utlärningsätt.

Dagens moderna samhälle förändras i snabb takt och med detta ökar även förändringsgraden för de organisationer som verkar på denna marknad. Den snabbt föränderliga kontexten medför många nya utmaningar för ledare och chefer, dagens kravbild kräver större kunskap och en annan form av kompetens än tidigare. Då kraven ökar medföljer även större behov av ledarskapsutveckling. I dagens organisationer är det vanligt att använda sig av utbildningsprogram för att utveckla ledarskapskompetens. (Yukl, 2006) Sådana utbildningar har förändrats över tiden och rör sig mot de nya krav som ställs på ledare. I takt med att begreppen chef och ledare har knutits samman har ledarutvecklingen tagit nya riktningar, strategisk affärskunskap blandas med mjuka värden. Det traditionella ”att åka iväg på kurs” utmanas av andra lösningar.

Ett föränderligt samhälle kan komma att kräva ett nytänkande där pedagogiken skiljs ifrån det forum i vilket den tar sig uttryck. Exempelvis återfinns utvecklingsinriktat lärande i såväl action learning som e-learning. När kollegor inte alltid är placerade på samma plats uppstår även ett behov för lärande på distans. Traditionella synsätt utmanas då organisationerna ställs inför nya förutsättningar. Kan man exempelvis ha teambuilding via internet eller måste det ske ett fysiskt möte mellan människor?

Då önskvärd kompetens måste inhämtas blir lärandet ett verktyg för att nå uppställda mål. Lärande kan ibland ses som ett förlopp i vilket alla anställda i en organisation förväntas delta (Jørgensen, 2006). Då en utbildning således ska rikta sig till alla bör den innefatta olika moment så att alla individer får en möjlighet till lärande. Kanske är det så att utbildningar idag till stor del är organisatoriskt inriktade så att individens lärsituation kommer i andra hand.

Att ringa in kompetenser, att individanpassa en utbildning som ska nå en stor grupp samt att ”matcha” kunskap med en lämplig pedagogik är några av de utmaningar som en ledarskapsutbildning står inför. Denna uppsats syftar till att belysa pedagogiska infallsvinklar och prova dessa i nya sammanhang. Passar det traditionella sättet det moderna arbetet?

De frågor som ovan nämnts blev utgångspunkten för uppsatsen, de väckte även ett intresse för att undersöka hur det egentligen ser ut i praktiken. I uppsatsen är avsikten att undersöka eventuella utvecklingsmöjligheter för två av E.ON:s ledarskapsutbildningar, Ne.on samt MPL. Som underlag för denna diskussion fanns organisationens kompetensmodell i vilken uppsatsen tog sitt avstamp. De utbildningar som undersöks avser dock inte att motsvara hela kompetensmodellen utan riktar sig särskilt till vissa områden. E.ON har en utarbetad tanke kring vilka kompetenser som ska utvecklas genom utbildningarna och således också vilka aspekter av kompetensmodellen som är framträdande i dessa. För att undvika att uppsatsen utvecklade sig till en hypotesprövning valdes det medvetet bort att ta del av organisationens tankar kring detta. Istället gjordes en pedagogisk kartläggning av utbildningarna som sedan ställdes i förhållande till kompetensmodellen för att i senare led kunna utröna vilka delar i modellen som berördes. Detta ger en mer förutsättningslös bild i förhållande till organisationen på såväl utbildningar som vad dessa resulterar i.

Kartläggning av E.ON:s utbildningar skedde genom dokumentstudier samt informantintervjuer. För att föra resonemangen vidare valdes att göra en indelning i två pedagogiska grundtankar vad gäller lärande för att senare bygga den teoretiska grunden kring dessa. De två teman som utkristalliserade sig, förutom E.ON:s lärstil, var *e-learning* samt *action learning* (erfarenhetsbaserat lärande). De två sistnämnda behövde även de kartläggas för att kunna jämföras med E.ON:s pedagogiska upplägg. Dessa tre tema ställdes sedan mot den kompetens som utbildningarna i grunden var avsedda att främja. En slutdiskussion fördes sedan om vilken/vilka utlärningsstilar som lämpade sig bäst för att uppnå den önskade kompetensen. En tankegång som präglade denna diskussion var huruvida det fanns en vinst i att rikta utbildningarna mot andra pedagogiska tillvägagångssätt.

## 1.1 Syfte

I uppsatsen är syftet att undersöka utvecklingsmöjligheterna för två av E.ON:s ledarskapsutbildningar vid namn "Ne.on" samt "Mitt personliga ledarskap (MPL)". Mer specifikt är avsikten att:

- *Kartlägga och analysera E.ON:s nuvarande pedagogiska metoder med utgångspunkt i aktuell forskning*
- *Analysera relationen mellan organisationens kompetensmodell och ledarskapsutbildningarna MPL och Ne.on*
- *Diskutera principer för utveckling av ledarskapsutbildningarna*

## 1.2 Presentation av företaget

### 1.2.1 E.ON Nordic

E.ON bildades år 2000 som ett led i sammanslagningen av industriföretagen VEBA och VIAG. I företagets inledande fas implementerades ett antal strukturella förändringar av

anledningen att bli ett renodlat energiföretag som inriktade sig på gas och el, i Norden var även värme ett fokus.

E.ON Nordic är en del av företaget E.ON som är ett av världens största privata energiföretag. Företaget producerar och levererar energi såsom el, gas, värme samt kyla till den nordiska marknaden. Inom verksamheten finns också avfallsbehandling och andra energirelaterade tjänster. Den nordiska divisionen utgörs av ungefär 6000 anställda, dessa uppgår till en del av de totalt 90 000 anställda som den internationella E.ON-koncernen har. Huvudkontoret för E.ON Sverige ligger i Malmö medan koncernledningen finns i Düsseldorf i Tyskland.

## 1.3 Avgränsningar

I denna uppsats behandlas inte materialet ur ett medarbetarperspektiv, således tas inga personliga upplevelser eller åsikter upp. Detta då syftet med rapporten är att undersöka hur de pedagogiska metoderna faktiskt ser ut och hur dessa kan förbättras. De avsnitt som gäller lärande har utformats så att ”lärande i arbetet” inte är centralt, detta då tyngdpunkten i rapporten ligger i planerade utbildningar och inte i det dagliga arbetet.

Vad gäller de avsnitt som ämnar belysa utbildningarnas utvecklingsmöjligheter, action learning respektive e-learning, valdes dessa i samförstånd med organisationen. Att använda två pedagogiska metoder var till följd av ett behov av en avgränsning, att det blev just dessa två berodde till stor del på deras aktualitet.

## 1.4 Förförståelse

Då denna uppsats inleddes fanns det en vetskap om att studien kunde komma att präglas av tidigare erfarenheter och uppfattningar. I förhållande till E.ON och det material som utgör dokumentstudier fanns ingen tidigare förförståelse. Detta då det valdes bort att få information kring organisationens ståndpunkt gällande utbildningarnas mening. Således skapades inga förutfattade meningar som påverkade bearbetningen av dokumenten i någon särskild riktning. En viss förförståelse för exempelvis pedagogiska teorier fanns dock som resultat av den teoretiska bakgrund som personalvetarutbildning erbjuder. Detta skulle kunna påverka de intervjuer som gjorts för studien. I en intervjusituation, även då den är informativ, kan tidigare kunskap medföra att tolkning av svar och dylikt påverkas eller leds av tidigare kunskap. En medvetenhet om detta gör dock att det blir lättare att undvika. Sammanfattningsvis fanns ingen förförståelse i förhållande till organisationen men en viss sådan för pedagogiska teorier.

## 1.5 Pedagogisk relevans

Den föränderliga omgivning som dagen organisationer befinner sig i ändrar ständigt på de krav som ställs på organisationen. Detta kräver ständig utveckling då den nya kompetens som behövs kan tänkas kräva nya metoder för att förmedlas, vilket rapporten ämnar belysa.



Lärande kommer alltid vara aktuellt och vara föremål för utvecklingstankar. Nya utlärningsätt och nya forum kommer alltid kräva ett nytänkande. Således är studien högst relevant då den medför nya synvinklar på lärande, men även de forum i vilket lärande sker. En viktig del av rapporten har varit att särskilja pedagogiken från det medium där den behandlas. Intresset ligger i att uppmärksamma att en viss sorts pedagogik inte alltid behöver behandlas i samma forum och vikten av att, som utbildare, ständigt ifrågasätta detta. Med detta menas exempelvis att inom e-learning kan både anpassningslärande såväl som action learning inrymmas.

Att rapporten inriktar sig på ledarskapsutbildning känns också väldigt aktuellt eftersom fler och fler får ledarbefogenhet. Detta då många av dagens organisationer blir plattare till sin struktur vilket i sin tur leder till att ledaransvaret fördelas.

## 1.6 Disposition

Denna uppsats har ett traditionellt upplägg. Då studien varit induktiv hade detta kunnat motivera en annorlunda disposition, dock har ett val gjorts att låta rubrikerna vara enligt följande; *inledning*, *metod*, *teoriavsnitt*, *empiri*, *analys* samt *diskussion*. Att teoriavsnittet ligger före resultatbeskrivningen underbyggs av att läsaren bör få en grund att stå på för att få bästa möjliga förutsättningar för att kunna ta till sig empirin. Vidare har dessa kapitel delats in i underrubriker för att förtydliga för läsaren.

## 2. Metod

### 2.1 Metodologiska utgångspunkter

I denna uppsats används begrepp såsom kvalitativa respektive kvantitativa metoder. Kvalitativ metod syftar på intervjumetoder medan kvantitativ metod avser enkätundersökningar. Det finns en medvetenhet om att sådana begreppsdefinitioner kan skilja sig inom forskning därav är ett förtydligande av detta av vikt för uppsatsen. Den ståndpunkt som genomsyrar uppsatsen är den att endast data är att betrakta som kvalitativ eller kvantitativ, en särskiljning görs mellan data och tillvägagångssätt. Med avseende på den data som presenteras i uppsatsen finns en medvetenhet om att de metoder som används kan frambringa data av både kvalitativ och kvantitativ natur. Dock kommer dessa två begrepp användas genom uppsatsen då en begreppsdefinition ibland kan vara nödvändig, begreppen är även vedertagna inom forskning.

#### 2.1.1 Empirisk studie med induktiv ansats

Som en empiriskt grundad uppsats baseras materialet på *”erfarenhetsgrundad information om faktiska förhållanden i samhället”* (Grönmo, s.410) Följaktligen blir denna uppsats en studie av empirisk natur då den grundar sig på informantintervjuer som kompletteras av dokumentstudier. Ett induktivt angreppssätt medför ett förutsättningslöst arbete där forskaren inledningsvis inte anbringar tidigare teorier. Istället finns utgångspunkten i den empiri som samlats in för ändamålet och utifrån detta kan teorier bildas. (Bryman, 2001) Målet med uppsatsen är dock inte att verka för teoribildning, således är den inte renodlat induktiv. Detta ställningstagande grundar sig i att det i utrednings- och utvecklingsarbete ofta inte ämnar skapa nya kunskaps teorier, istället används befintliga teorier för att belysa enskilda fenomen. (Patel & Davidson, 2003)

#### 2.1.2 En komparativ fallstudie

För att skapa en helhetsbild samt förståelse för en enhet som studeras använder man sig ofta av en fallstudie. (Grönmo, 2006) Detta användningssätt lämpar sig särskilt för undersökningar för processer och förändringar. (Patel & Davidson, 2003) Sammanfattat är en fallstudie *”en undersökning av en specifik företeelse, t.ex. ett program”* (Merriam, s.24, 1994) Vid tillfällen då syftet är att metodiskt undersöka och jämföra mer än ett fenomen benämns tillvägagångssättet som en komparativ fallstudie. En komparativ fallstudie är ofta kvalitativ då man avser att samla in rikligt med information om ett fenomen med avsikt att genomlys objektet noggrant. (Grönmo, 2006) Att samla in information av olika karaktär är typiskt för en fallstudie, exempelvis kan datainsamlingsmetoder såsom intervjuer, observationer samt enkäter komplettera varandra i en och samma undersökning. (Bryman, 2001) Utav ovan nämnda beskrivningar kan denna undersökning benämnas som en fallstudie där fenomenet i fråga är E.ON:s utbildningar Ne.on och MPL.

## 2.2 Tillvägagångssätt

För att möjliggöra en djupgående förståelse för olika pedagogiska upplägg inom ledarskapsutbildning samt ge en bild av organisationens förhållande till detsamma, används i uppsatsen olika metoder. Detta syftar till ett försök att ge en fullständig utredning av de frågeställningar som utgör utgångspunkterna för uppsatsen.

### 2.2.1 Dokumentstudier

Som underlag för det syfte som uppsatsen avser utreda har en metod varit studier av dokument. För att få en överblick av organisationens syn på ledarskap har den kompetensmodell som vägleder utformningen av utbildningarna analyserats. Detta har skett utifrån dokument som tillhandahållits av organisationen. Övriga dokument har utgjorts av kursbeskrivningar.

De dokumentstudier som företagits har dels använts för att se utbildningarna inom E.ON är upplagda. Således har de även använts som utgångspunkt för de informantintervjuer som studien innehåller. Dokument som informationskälla anses vara objektiva då de inte påverkas av forskarens närvaro eller dylikt. (Merriam, 1994) För studien betydde detta att en bild av fenomenet kunde skapas med en så neutral utgångspunkt som möjligt. Detta tog sig uttryck i att de frågor som skapades till informantintervjuerna kunde byggas på materialet utan att vinklas av konstruktören.

I förhållande till en kvalitativ fallstudie såsom denna lämpar sig dokumentstudier väldigt bra, detta då det ger forskaren en empirisk bild av den kontext inom vilken fenomenet som avses undersökas verkar inom. (Merriam, 1994)

### 2.2.2 Informantintervjuer

De intervjuer som genomförts har varit informativa. Då uppsatsens syfte rör sig på mesonivå är aktören organisationen och inte den enskilde individen (Grönmo, 2006). Med detta menas att rapporten avser undersöka planläggningen av en pedagogisk insats snarare än de berördas åsikter kring densamma. Vore detta fallet hade syftet varit på mikronivå. Således har intervjuerna kretsat kring hur, vad samt varför upplägget av utbildningarna ser ut som det gör. De frågor som ställts har varit standardiserade, detta då de var förberedda i en intervjuguide som var densamma för båda intervjupersonerna. Kvalitativa intervjuer tenderar att oftast ha en låg grad av standardisering, till skillnad från de intervjuer som gjorts till denna uppsats. (Patel & Davidson, 2003). Detta till trots har intervjuerna behandlats såsom kvalitativa då de data som framkommer är av kvalitativ natur. En intervju i forskningssyfte behöver inte fokusera på upplevelser utan kan inrikta sig på att samla in förklarande samt beskrivande data. (Cohen et al, 2007) En anledning till att frågorna är standardiserade är att den information som efterfrågas inte innehåller åsikter eller värderingar och därför inte kan nyanseras beroende på intervjuperson. Även den dokumentstudie som utfördes innan intervjuerna ägde rum tillhandahöll en bild av utbildningen vilket gav en medvetenhet om de frågor som behövde ställas. Således passar en strukturerad intervju för syftet. (Cohen et al, 2007) Samtidigt har intervjupersonerna haft utrymme att konstruera sina egna svar vilket är möjligt då intervjufrågorna är semi-strukturerade (Bryman, 2001). Av de två intervjuer som gjordes utfördes en på telefon och en vid ett personligt möte.

## 2.2.3 Urval

De två personer som intervjuats har valts ut med avseende på deras kopplingar till de utbildningar som utgör material för uppsatsen. Då intervjuerna varit informativa har det varit viktigt att de personer som tillfrågats varit väl insatta i utbildningar. Att intervju de konsulter som tillhandahåller utbildningarna var således ett givet val. Dessa intervjupersoner valdes även medvetet för att uppfylla tillgänglighetsaspekten ur källkritisk synvinkel, personerna upplevdes vara närmast den information som efterfrågades. (Grönmo, 2006)

## 2.2.4 Bearbetning och analys av data

Vid analys av kvalitativa data bör man inte se analysen som en avslutande summering utan istället en process som pågår kontinuerligt under arbetets gång. (Merriam, 1994) För att uppehålla detta har arbetet med det insamlade materialet ständigt kompletterats med återkopplingar till den valda litteraturen i syfte att skapa nya tankegångar och synvinklar.

Vid användning av dokumentstudier, i detta fall vid kvalitativa studier, görs ofta en innehållsanalys. Denna ter sig många gånger traditionellt sett vara inriktad på att analysera utifrån aspekter som kan ses som kvantitativa, detta är dock inte ett måste för innehållsanalysen. Som forskare kan utgångspunkten vid en kvalitativ sådan även vara att ledas av karaktären på den information som dokumenten tillhandahåller. (Merriam, 1994) Arbetet med att bearbeta den data som studien uppbringat inleddes med att skapa kategorier som följde de tre teman som utgör grunden för teoriavsnittet; *action learning, e-learning samt förmedlingslärande (traditionell ledarutveckling)*. Denna uppdelning hade som syfte att skapa ett konvergent samt divergent tankesätt. Innebörden var att se vilka data som hör ihop med vilket tema och likaså omvänt. Att arbeta på sådant sätt är ett steg i processen att skapa mening i materialet. (Merriam, 1994)

## 2.3 Kvalitetsaspekter

### 2.3.1 Källkritik

Vid bearbetning av de källor som hänvisas till har källans ursprung uppmärksammats. För att undvika att endast presentera material med en synvinkel har ett kriterium varit att källorna ska komma från olika medier. För att få en bred bas så har både svenska och utländska källor använts, samtidigt utgörs teorivalen av både böcker, artiklar och forskningsunderlag. Detta i syfte att ge en så sann bild av verkligheten som möjligt, i enlighet med forskningsmetodik. (Patel & Davidson, 2003)

För att säkerställa trovärdigheten hos de dokument som används bör man beakta materialet från en kritisk synvinkel. (Bryman, 2001) Det utbildningsdokument som ligger till grund för uppsatsen har tillhandahållits av E.ON, således framkommer frågor kring om dokumenten är av partisk natur. Den kompetensmodell som materialet ställs mot står utanför denna granskning då den är en del av organisationens koncept och inte kan ifrågasättas inom ramen för uppsatsens syfte. De dokument som rör E.ON:s internutbildningar är komponerade av samma konsultföretag som anordnar

utbildningarna. För att neutralisera den möjliga bias som kan färga materialet kompletteras bilden av utbildningarna med informantintervjuer. För att bäst komplettera denna bild vore observationer idealt, dock var detta inte möjligt då utbildningarnas omfattning var för stor för att täckas in samt att de inte låg inom tidsramen för uppsatsen. Den möjliga subjektivitet som ändå kvarstår medför att förhållningssättet till materialet är kritiskt uppsatsen igenom. Att informationen kommer från en primär källa samt att den är skapad relativt nyligen ger dokumenten en trovärdighet ur en annan aspekt.

Förutom dokumentens *trovärdighet* har även dess *meningsfullhet, autencitet samt representativitet* beaktats. (Bryman, 2001) Då materialet kommer från en förstahandskälla anses dokumentens äkthet uppfylld. Den uppföljning av materialet som gjorts i form av informantintervjuer bidrar även till denna uppfattning. De dokument som tillhandahållits utgör en del av den empiriska basen och således är de meningsfulla för studien. Då dokumenten är skapade till E.ON bör dessa vara representativa för organisationen.

De forskningsartiklar som använts är hämtade från erkända forskningsdatabaser för att undvika artiklar med populärvetenskapliga inslag. För att belysa uppsatsens syfte och erbjuda en rättvis och nyanserad diskussion kring detta har källor som presenterar både positiva och negativa åsikter kring de fenomen som berörs använts.

Bland den referenslitteratur som använts för uppsatsen återfinns några källor med äldre ursprung. Detta av anledningen att det i sökprocessen gjorts ett val att medvetet söka sig till förstahandskällor för att ge tyngd till de argument som senare analyseras. Genomgående i denna uppsats redogörs det för att empirin ställs mot aktuell forskning. För att förtydliga begreppet ”aktuell forskning” betyder detta i denna uppsats inte att allt material är nyskrivet, istället att det är teorier som fortfarande är de som anses gälla.

### 2.3.2 Etiska överväganden

Inom all forskning är det viktigt att förhålla sig till etiska regler. I samhällsvetenskapen som har människor som sitt forskningsområde blir dessa en central aspekt att ta hänsyn till. (Grönmo, 2004) Denna uppsats har förhållit sig till Vetenskapsrådets etiska regler i för att agera enligt god forskningssed. (Grönmo, 2004) *Informationskravet* uppfylldes då intervjupersonerna var informerade om vad studien avsåg att göra samtidigt som deras medverkan var frivillig. *Samtyckeskravet* närvarade genom alla medverkandes möjlighet att avbryta sitt deltagande. Då all den information som bearbetats i studien är av informativ karaktär blir behovet av *konfidentialitet* centralt. Detta då informanten enbart skall ge en bild av forskningsfenomenet och inte personliga upplevelser eller värderingar. Ytterligare en aspekt är att fenomenet bör beskrivas på ett sätt som är oberoende av informanten, således finns inget utrymme för nyanser till följd av personlig uppfattning. Dock kommer varken namn på informant eller konsultfirma nämnas i rapporten vilket genererar att konfidentialitet ändå infinner sig gentemot utomstående. Gentemot E.ON visar sig kravet genom att inga företagsinterna dokument publicerats i uppsatsen. *Nyttjandekravet* berörs på så sätt att det material som samlas in inte kommer att användas för vidare forskning.

## 2.4 Metoddiskussion

En del av det material som använts som underlag för uppsatsen har varit informantintervjuer. En positiv aspekt av intervjuer är att de kan erbjuda ett större djup av det fenomen som undersöks. (Cohen et al, 2007) För uppsatsen betydde detta att det blev möjligt att få en detaljerad bild av utbildningarna, något som hade försvårats vid användning av exempelvis frågeformulär där möjligheten till följdfrågor som kan förtydliga respondentens svar inte finns. Ett problem som en intervjusituation kan föra med sig är att samtalet kan bli färgad av intervjuarens egna uppfattningar och förutfattade åsikter. (Cohen et al, 2007) Detta bör inte ha varit aktuellt då intervjuerna endast varit av informativ art och således inte innehållit synpunkter på upplevelser eller dylikt. Frågor kring huruvida forskaren påverkar de dokument som använts har uppstått, dock har det inte upplevts som en fara för undersökningen. Dokument anses vara ”objektiva informationskällor” som inte förändras på grund av att de undersöks eller till följd av forskarens närvaro. (Merriam, 1994)

En diskussion som förts har varit kring *samtyckeskravet* vad gäller de leverantörer av utbildning som figurerar i studien. En aspekt som uppkom var huruvida de faktiskt haft möjlighet att avböja medverkan. Detta då de är i en beroendesituation gentemot E.ON på så sätt att om de inte medverkar kan det uppfattas som om de har ”nått att dölja”. Ett sådant agerande skulle kunna påverka E.ON:s och leverantörernas samarbete negativt. Då intervjuerna med konsulterna var informativa, vem som helst som gått kursen hade kunnat delge denna information, är detta inte ett troligt scenario.

För uppsatsen hade det varit önskvärt att ha möjlighet att undersöka *action learning*, *e-learning* samt E.ON:s lärostil med samma metoder. Detta för att ge en så likvärdig bild av alla utlärningsätt som möjligt. Ett exempel hade varit att även ha informantintervjuer med konsultfirmor som tillhandahöll ledarskapsutbildning med inriktning på e-learning samt action learning. Att så ej skedde var till följd av begränsningar av såväl tid som möjligheter till sådan benchmarking. *Tillgängligheten* i den källkritiska bedömningen (Grönmo, 2004) blir då en fråga för kvalitén i uppsatsen. Dock hade inte E.ON erfarenhet av sådana konsulter, så av de källor som fanns inom organisationen var de som användes i studien även de mest åtråvärda.

Kring begreppen validitet och reliabilitet har diskussioner förts kring hur dessa tar sig uttryck i uppsatsen. Då det rör sig om en fallstudie känns frågan om överförbarhet svårbesvarad då frågeställningen är väldigt kontextbunden. Vid kvalitativa studier kan reliabilitet avvika något från den klassiska definitionen, där man istället för överförbarhet ska fokusera på att de resultat som presenteras har ”*någon mening, att de är konsekventa och beroende.*” (Merriam, 1994 s.183) För att skapa reliabilitet har ansatser gjorts för att noga förklara de teorier samt material som undersökningen bygger på. Detta har sedan kompletterats med en metodtriangulering där olika metoder för insamling och analys har tillämpats.

Som forskare bör man även ställa sig till huruvida de uppnådda resultaten är generaliserbara. Denna externa/interna validitet (Merriam, 1994) har under uppsatsskrivandet beaktats. Då uppsatsen grundar sig på en fallstudie har syftet inte varit att kunna dra generella slutsatser utan istället belysa en specifik situation. Detta förhållningssätt kan ibland infinna sig vid kvalitativa fallstudier. (Merriam, 1994)

En annan omdiskuterad term i forskningssammanhang är huruvida undersökningar är *replikerbar*, alltså att undersökningen skulle gå att göra om igen samt ge samma resultat. (Backman, 2008) Då denna uppsats är byggd på aktuell forskning kan resultatet skilja sig beroende på om undersökningen görs långt efter den ursprungliga studien. Vore avsikten att flytta undersökningen till en annan organisation, medför detta byte av kontext andra premisser för undersökningen. Om undersökningen gjordes om inom E.ON borde dock resultatet bli detsamma.



## 3. Ledarskap och lärande

Avsnittet innehåller teori för att belysa det empiriavsnitt som återfinns i uppsatsen samt teori som underlag för utvecklingsmöjligheter. I detta avsnitt har de engelska begreppen inte översatts till svenska. Detta för att inte tappa begreppens värde i en översättning. I de fall då en översättning respektive förklaring varit nödvändig återfinns denna i en fotnot.

### 3.1 Litteratursökning och urval

För att hitta relevant litteratur till uppsatsen har sökdatabaser såsom LOVISA och Emerald Insight används. De sökord som sökprocessen har utgått ifrån är: *leadership development, ledarskapsutveckling, action learning, dokumentanalys, fallstudier, e-learning, case, ledarskap, lärande i arbetslivet, lärande på arbetsplatsen*. Då de förhållande mellan begrepp som undersöks i uppsatsen inte berör ett konkret forskningsområde har omfattningen av sökord blivit relativt stort. Detta i syfte att täcka in alla relevanta aspekter för att senare kunna jämföra litteraturen och dra välgrundade slutsatser. För att få uppslag till användbara källor har en genomgång av tidigare C- och D-uppsatser referenslista gjorts, dessa uppsatser har hittats genom XERXES. Då syftet med uppsatsen berör relativt moderna uppslag, exempelvis att se på vidareutveckling av ledarskapsutbildning, har urvalet av källor präglats av litteraturens aktualitet.

### 3.2 Ledarskap

Ledarskap som begrepp har många olika definitioner beroende på vilken teoretisk utgångspunkt som föredras. Inom sådana definitioner tas hänsyn till beteende och relationer såväl som strategisk samt yrkesmässig position. I denna uppsats leds studien av följande definition;

*”Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives.”(Yukl, 2006 s3)*

En skillnad kan även göras mellan begreppen *ledare* respektive *chef*. En beskrivning av denna skillnad kan vara att en ledare förutser vad organisationen kräver och i vilken riktning den ska ledas medan en chef fastslår strukturen för hur organisationen ska ta sig dit. Ledare anses producera förändring där en chef istället organiserar för detsamma.(Regenstein & Dewey, 2003) En annan förklaring till samma särskiljning är att en chef värdesätter stabilitet, effektivitet samt ordning och lägger fokus på att få saker gjorda och få individer att prestera bättre. Motsvarigheten hos en ledare är att en syn på flexibilitet, anpassning samt innovation är viktigt och där ledaren arbetar för att få individer att komma överens om vad som bör hända.(Yukl, 2006)



Viktigt är dock att båda aspekter finns inom en organisation. Utan en ledare kan en organisation inte förändras och uppnå nya mål, samtidigt som en chef behövs för att systematisera med avsikt att nå de mål som en förändring bär med sig.(Regenstein & Dewey, 2003)

### 3.3 Ledarskapsutveckling

Den föränderliga omgivning som dagen organisationer befinner sig i ändrar ständigt på de krav som ställs på ledarna. Ledarskap kan utvecklas på olika sätt, bland annat genom formell utbildning, utvecklingsaktiviteter samt "själv-hjälpaktiviteter". För att en ledarskapsutbildning ska vara effektiv är upplägget av stor vikt. Inledningsvis är det viktigt att ha en klar målbild vad gäller vilka kunskaper eller kompetenser som utbildningen ska utmynna i. Detta för att kunna utkristallisera för deltagarna vad utbildningen kommer att bidra med för individens yrkessituation. Vad utbildningen sedan innefattar bör baseras på de medverkandes tidigare kunskap och sedan läras ut på ett sätt som lämpar sig för de uppställda målen. Då de kompetenser som önskas skapas kan vara av olika art är ofta en blandning av olika utlärningsmetoder passande.(Yukl, 2006)

#### 3.3.1 En vanlig uppfattning om ledarutveckling

*"Antingen arbetar man eller så lär man. Skall man lära blir man följaktligen skild från arbetet - man åker bort på kurs"*

(Larsson & Holt Larsen, 1992 s.33)

Traditionell ledarutveckling kan definieras såsom "företagets systematiska strävan efter att välja ut och utveckla personer med ledarpotential"(Larsson & Holt Larsen, 1992 s.26). Ledarutvecklingen tenderar att vara relativt rationellt styrt och det som är tongivande är det långsiktiga målet samt tanken om hur de framtida ledarna i företaget bör agera på ledarnivå. Denna typ av ledarutveckling förutsätter vanligtvis en rad antaganden, ett av dessa är att man anser sig veta vad ledarutveckling är, att det finns ett specifikt ledarskapsbeteende som går att utveckla. Det finns även ett givet mål som leds av organisationens vision och det finns bara en väg dit. Denna tanke är även kopplad till det faktum att det finns ett idealt ledarskap för organisationen i fråga. Målen som ställs upp ifrågasätts inte heller, även då förutsättningarna för organisationen kan komma att förändras. Ytterligare en tanke som präglar detta synsätt är de som deltar i utvecklingen i slutet av denna blir ledare, och att denna egenskap sedan finns med genom hela yrkeslivet.(Larsson & Holt Larsen, 1992)

Att specifika kompetenser kan läras ut genom särskilda utvecklingsmetoder är även något som tas för givet, man utgår från att en viss metod alltid ger ett visst resultat. Sambandet mellan en utvecklingsinsats och det faktiska ledarbeteendet förutsetts även detta, deltagarnas eventuella framgång kopplas ofta direkt till insatsen. En annan uppfattning som finns är den att det går att utvärdera en ledarutvecklingsinsats med syfte att sedan omedelbart "rätta till" sådant som inte ger avsedd effekt och på så sätt förbättra insatsen som helhet.(Larsson & Holt Larsen, 1992)

Ur en kritisk synvinkel kan denna traditionella ledarutbildning ses som distanserad i förhållande till det vardagliga arbetet, detta som följd av det formaliserade upplägget. Denna åtskiljning mellan arbete och lärande är kopplat till den traditionella synen och man bortser från fördelen med att se arbetet som en möjlighet till erfarenhetsbaserat lärande. Ytterligare något som kritiserats är då en separation mellan arbetet och utbildning görs kommer svårigheter med att omsätta sina nya färdigheter i praktiken. Det ifrågasätts om det är nödvändigt att särskilja arbetslivets pedagogik från själva arbetet i sig. (Larsson & Holt Larsen, 1992)

## 3.4 Lärande

Begreppet lärande kan ha en mängd olika betydelser och definitioner, detta beror till stor del på vilken teoretisk utgångspunkt som föredras. I denna uppsats kommer lärande utgå från följande definition;

*”Relativt varaktiga förändringar hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning.”*

(Ellström, 1992 s. 67)

I ovanstående citat syftar varaktig ”förändring” på det som lärs och ”samspel med omgivning” på hur lärandet sker. För att lärande ska kunna uppnås krävs ett utbyte mellan individ och omgivning. Individen försöker ständigt påverka denna omgivning för att uppnå särskilda mål, dock svarar omgivningen med konsekvenser på individens handlingar vilket genererar en förändring hos individen. Sådana förändringar innefattar ombildningar i manuella respektive intellektuella kunnskaper, kunskaper men även vad gäller personlighet och social kompetens. (Ellström, 1992) En skillnad görs även mellan informellt respektive formellt lärande. Ett informellt lärande innebär *”ett lärande som sker på basis av de erfarenheter som vi gör genom de olika aktiviteter som vi kontinuerligt väljer att engagera oss i.”* (Ellström & Hultman, 2004 s.19) Ett sådant lärande sker ofta omedvetet. Motsatsen som finns i det formella lärandet innebär istället ett planerat lärande i en utbildningssituation. (Ellström & Hultman, 2004) En aspekt på lärande är att det inte alltid handlar om positivt lärande utan att det även finns en negativ del. Med ett positivt lärande menas sådant som gagnar individens utveckling. Negativt lärande avser istället de negativa konsekvenserna som kan komma av lärande såsom underordning, dequalificering samt passivisering. Ytterligare ett begrepp som används är metalärande. Detta kan definieras såsom sådant vi lär vid sidan om den uppgift vi utför, både medvetet som omedvetet. (Ellström, 1992)

### 3.4.1 Lärandets svårigheter

En aspekt på lärande är att organisationer ibland endast ser lärande som problemlösning. Många ledare är inte beredda på att utnyttja de lärtillfällen som uppstår när de står inför problem eller har misslyckats. Detta till följd av att de är vana vid att lyckas, både i arbetet men även tidigare i livet som exempelvis i skolan. Således kan det medföra en defensiv inställning till att kritisera det egna handlandet och istället lägga skulden för misslyckandet på någon annan eller någon yttre omständighet. Lärandet påverkas på så sätt att då man inte kan reflektera kritiskt kring de erfarenheter som finns så hindrar den defensiva inställningen att lärandet infinner sig. Ett annat problem som finns är att det

ofta tas för givet att om motivation finns, exempelvis genom en ny struktur och kultur, så infinner sig lärande. Istället så bör individer verka för att ändra sina kognitiva mönster och det är först då som lärande kan uppstå. Ett hinder för dessa mönster är att ofta finns inte en medvetenhet om att en förändring bör komma, individer tenderar att inte agera utefter de regler som man säger sig ha.(Argyris, 1992)

En annan teori menar istället att de individer som går in i en lärsituation med goda erfarenheter av tidigare utbildning är mer benägna att lyckas i nya utbildningskontexter. Detta då individerna kan angripa en sådan situation med en känsla av kompetens och självförtroende och har således större möjlighet att dra nytta av en utbildning.(Boud et al, 1985)

### 3.4.2 Vad vi säger och vad vi gör...

Teorin kring "theories of action" belyses av två begrepp som benämns *theories-in-use* samt *espoused theories*. Skillnaden begreppen emellan ligger i hur en individ uppper att han eller hon agerar respektive det faktiska beteendet. Då en individ själv beskriver sitt agerande i möjlig situation är det den egna uppfattning om beteendet som beskrivs, således en *espoused theory*. Alltså det beteendemönster som individen vill att omvärlden ska tro att han eller hon agerar enligt.(Argyris & Schön, 1974)

Motsvarigheten, *theories-in-use*, är det handlingssätt som individen faktiskt agerar enligt. Dessa två begrepp är inte alltid samstämmiga vilket individen inte alltid är medveten om. Huruvida en individ agerar enligt *theories-in-use* eller *espoused theories* går inte att utröna genom att fråga individen själv utan måste observeras utifrån.(Argyris & Schön, 1974)

## 3.5 Vedertagna begrepp inom lärande

### 3.5.1 Anpassnings-/utvecklingsinriktat lärande

När man talar om lärande nämns ofta en högre respektive lägre ordningens lärande. Ett lärande som är av den lägre ordningen innebär att individen inte ifrågasätter sin lärosituation. Mål, uppgift och förutsättningar tas för givna. Denna sorts lärande brukar benämnas som *anpassningslärande*. (Ellström, 1992) Detta lärande inbegriper att den lärande inte själv bestämmer vad som ska läras, vilka kunskaper som är viktiga samt hur dessa kunskaper ska inhämtas. Det som ska läras bestäms av omgivningen snarare än individen.(Wenestam & Rosendahl Lendahls, 2005) När man istället talar om en högre ordningens lärande betecknas detta ofta som *utvecklingslärande*. Vid den här typen av lärande är uppgift, mål och förutsättningar odefinierade eller ifrågasatta. I de fall då uppgiften är oidentifierade ligger det på den lärandes axlar att tolka, identifiera och formulera denna. Vid en given uppgift ifrågasätts denna genom att individen undersöker innebörden av, bakgrunden till och önskvärdheten av uppgiften. (Ellström, 1992) Utvecklingsperspektivet symboliseras av att viljan till lärande kommer från individen samt att denna sätter gränserna för lärandet. Lärandet tar avstamp i individens behov om vad som bör uppmärksammas och utvecklas.(Wenestam & Rosendahl Lendahls, 2005)

För att utvecklingslärande ska kunna ta form krävs en grund av stabilitet och trygghet, något som till viss del kan tillgodogöras genom ett anpassningslärande och rutinskapande. Något motsägande kan sägas att medan anpassningslärande behövs till en viss del kan det även bidra till att hindra utvecklingslärande då detta kräver ett ifrågasättande av befintliga rutiner.(Wenestam & Rosendahl Lendahls, 2005)

Skillnaden mellan anpassnings- respektive utvecklingslärande kan förtydligas genom att titta på hur stort handlingsutrymme individen har i lärsituationen. Handlingsutrymme kan förtydligas med vilken frihet individen har gällande ”*val och tolkning av uppgifter/mål; metoder för att lösa dessa; samt värderingen av de resultat som uppnås*”(Ellström, 1992 s.71) Handlingsutrymmet bestämmer i sin tur vilken nivå lärandet ligger på. På nivån *reproduktivt lärande* är uppgift, metod samt resultat givet. Det finns ingen möjlighet för individen att förändra eller ifrågasätta uppgiften. Nästa nivå, som benämns som det produktiva lärandet, definieras som *regelstyrt* respektive *målstyrt* lärande. Dessa har gemensamt att uppgiften är given, skillnaden ligger i friheten att bestämma hur de uppsatta målen ska nås. *Kreativt lärande* är den högsta lärandenivån. Här måste individen, förutom att bestämma metod och värdera resultat, även bestämma uppgiftens natur. Här kan paralleller dras till utvecklingsinriktat lärande medan anpassningsinriktat lärande återfinns på de tre tidigare nivåerna.(Ellström, 1997)

**Typer av lärande / lärandenivåer**

<b>Aspekt av lärandesituationen</b>	<b>Reproduktivt lärande</b>	<b>Produktivt lärande/regelstyrt</b>	<b>Målstyrt</b>	<b>Kreativt lärande</b>
Uppgift	Given	Given	Given	Ej given
Metod	Given	Given	Ej given	Ej given
Resultat	Given	Ej given	Ej given	Ej given

*Tabell 1. Ellströms lärandetyp beroende på handlingsutrymme i lärsituationer*

### 3.5.2 Handlingsutrymme

Handlingsutrymme, som definieras ovan, påverkar lärosituationen i hög grad. För ytterligare förtydligande kan sägas att handlingsutrymme innebär individens möjlighet att påverka sin omgivning och på detta sätt förverkliga sina mål. Handlingsutrymmet kan i sin tur delas upp i handlings- respektive utfallskontroll. Med handlingskontroll menas i vilken utsträckning individen har förmåga omsätta sina tankar i praktiken. Utfallskontroll avser huruvida individen genom sitt handlande kan påverka omgivningen genom att påverka utfallet av sina handlingar. I båda avseenden finns ytterligare en dimension som gör skillnad mellan de objektiva och subjektiva kontrollmöjligheterna. Skillnaden ligger således i individens faktiska handlingsutrymme (objektiva) och det upplevda handlingsutrymmet (subjektiva). Då individen inte har möjlighet att utnyttja sin handlingskontroll, vilket medför att teoretiska tankegångar inte kan omsättas i praktik, kan detta leda till en begränsning av lärandet. Detta kan ta sig uttryck då individen efter en utbildningssituation inte använder sina nya kunskaper. Vidare kan detta innebära ett hinder för lärandet i framtida lärsituationer. Är

utfallskontrollen begränsad, exempelvis att individens handlande inte får några observerbara konsekvenser, kan samma hinder infinna sig.(Ellström, 1992)

### 3.5.3 Adaptivt och rekonstruerat lärande

Lärande kan även delas upp i adaptivt respektive rekonstruerande lärande. Samma uppdelning benämns även som single- och doublelooplärande. När individer samverkar i en organisation är utbytet av information stort, dock är mängden ny information relativt liten. Till följd av detta blir behovet av förändring inte uppenbart innan misstag begås. Då dessa misstag sedan måste åtgärdas, uppstår det *adaptiva* lärandet. När beteendet ändras för att anpassas till omgivningen på detta vis kan det även kallas för *single-looplärande*. Detta anses vara den första nivåns lärande, då man kan identifiera problem och sedermera skapa strategier för att lösa dessa. Det adaptiva lärandet innebär att ändra sitt beteende för att nå uppställda mål. Lärandet sätts igång då skillnaden mellan mål och resultat uppmärksammas. En nivå högre i lärandet kallas för *rekonstruerande lärande* eller *double-looplärande*. Här går förändringen förbi beteende och finns även i de kognitiva strukturerna. Även om inga misstag upptäcks måste beteendet ifrågasättas för att individen ska kunna utvecklas. Den kritiska granskningen av handlingar leder till ett ifrågasättande av satta mål som sedermera ändras. (Probst & Büchel, 1997)

### 3.5.4 Kolbs lärcykel

I detta stycke beskrivs Kolbs lärcykel som är en av hörnstenarna inom erfarenhetsbaserat lärande.

#### 3.5.4.1 Utgångspunkter för modellen

Kolbs modell har sitt ursprung i tre tidigare teorier kring lärande och har inspirerats av Lewin, Dewey samt Piaget. Utifrån dessa modeller byggs Kolbs cykel upp samtidigt som ytterligare en nivå läggs på. Gemensamt för modellerna är att alla teorier berör erfarenhetsbaserat lärande.(Kolb, 1976)

Lewins modell består av en cykel i fyra steg. Modellen antyder att lärande alltid inleds med en konkret erfarenhet. Denna erfarenhet observeras av individen som sedan reflekterar över händelsen. Reflektionen resulterar sedermera i generaliseringar som sedan används som verktyg i nya erfarenheter. Lewin riktade även fokus mot vikten av feedback och ansåg att brist på sådan ofta var anledningen till organisatorisk ineffektivitet. Deweys modell bygger vidare på samma tanke, dock utvecklas processen kring feedback från erfarenheter ytterligare. En aspekt kring reflektionens betydelse läggs på för att belysa att handlingar inte bör styras av impuls. Istället bör handlingarna styras av en blandning av impuls och eftertanke kring tidigare erfarenheter. Lewins modell baseras till stor del på ”här och nu”-principer medan Dewey lägger till att även tidigare upplevelser styr vårt agerande.(Kolb, 1976)

Vidare är Piagets modell en beskrivning av hur kunskap utvecklas genom en individs utveckling. De två huvudgrepp som leder modellen benämns som *assimilation* respektive *ackommodation* inom vilka själva lärandet ligger. Ackommodation är den process inom vilken koncept och schema förändras för att förstå omgivningen,

assimilation innebär tillägg till sådana scheman genom händelser och erfarenheter.(Kolb, 1976)

### 3.5.4.2 Beskrivning av Kolbs lärcykel

Tyngden i Kolbs modell ligger på vikten av erfarenheter i lärandeprocessen. Grundtanken är hur erfarenhet förvandlas till koncept som sedermera är vägledande i valet av nya erfarenheter. Lärande skapas i fyra steg; *konkreta erfarenheter, observationer och reflektioner, abstraktioner och generaliseringar* samt *prövning av begrepp och generaliseringar i nya situationer*. De konkreta erfarenheterna blir föremål för reflektion och observation som genom att passas in i befintliga uppfattningar skapar nya slutsatser och hypoteser. Dessa slutsatser används sedan för att tillkännage nya erfarenheter.(Boud et al, 1985)

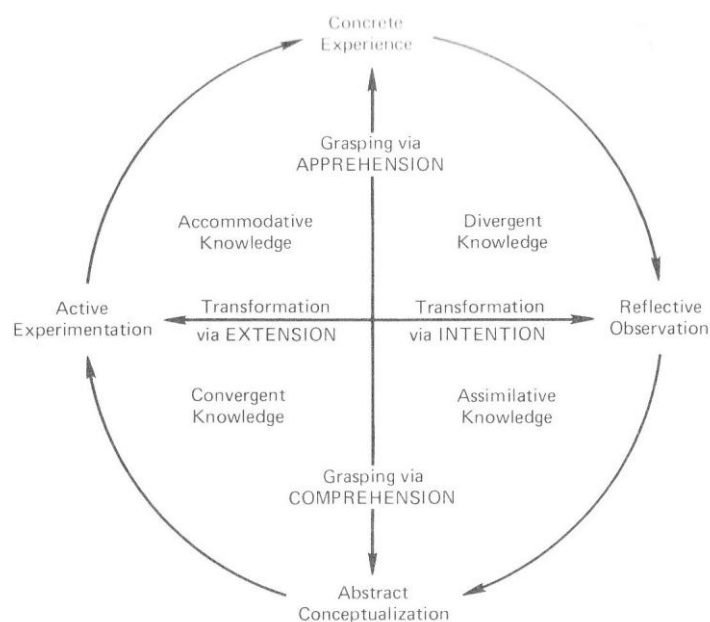


Bild 1. Kolbs lärcykel

Modellen utgörs av de två dimensionerna ”konkreta erfarenheter/abstraktioner och generaliseringar” och ”aktivt prövande av begrepp/observationer och reflektion”. Lärandeprocessen tar form i överförandet mellan dessa fyra områden. Inom ”konkreta erfarenheter/abstraktioner och generaliseringar” finns ytterligare en aspekt som benämns ”prehension”<sup>1</sup>. Vidare utgörs denna av *comprehension* respektive *apprehension*. Dessa begrepp används för att särskilja hur en individ tar till sig erfarenheter. Comprehension har ett tillvägagångssätt som präglas av tolkande av begrepp och symbolisk skildring medan apprehension vilar på påtagliga och upplevda känslor kring en upplevelse. Den andra dimensionen ”aktivt prövande av begrepp/observationer och reflektion” innefattar även transformering, detta kan förklaras såsom ett sätt att överföra en erfarenhet till kunskap. Denna utgörs i sin tur av *intention* respektive *extention*. Intention innebär en inre reflektion över det upplevda

<sup>1</sup> Översätts till svenska som ”gripbar” eller ”fattbar”



medan extention innebär en manipulation av den yttre världen genom påtryckningar utifrån. Dessa fyra aspekter ringar tillsammans in fyra olika sorters kunskap; *konvergent, divergent, assimilerande* samt *ackomodativ* sådan. (Kolb, 1976)

Konvergent kunskap utgörs till största del av aktivt experimenterande och abstrakta generaliseringar. De starkaste sidorna inom denna sortens kunskap är problemlösning, beslutsfattande samt en praktisk användning av idéer. De individer som använder sig av en sådan lärostil tenderar att prestera bra i situationer där det enbart finns en lösning på ett specifikt problem. Man föredrar även tekniska uppgifter framför sådana som behandlar sociala samt mellanmännsliga relationer. Kunskap som är divergent är till stor del motsatsen till den konvergenta, här ligger fokus på konkreta erfarenheter och reflekterande observationer. Fördelarna med denna kunskapsform är förmågan att föreställa sig meningar samt värderingar. Fokus ligger på att observera snarare än att agera. Assimilerande kunskap präglas av abstrakta generaliseringar och reflekterande observationer. Styrkan ligger i att kunna resonera och skapa teoretiska modeller. Denna inriktning riktar sig till stor del mot idéer och abstrakta koncept snarare än mot människor. Det är viktigare att de idéer som uppkommer låter logiska än att de är praktiska. Vidare bygger ackomodativ kunskap på aktivt experimenterande och konkreta upplevelser. Fördelarna ligger i förmågan att handla, genomföra sina planer samt att engagera sig i nya upplevelser. Individer som agerar enligt denna lärostil fokuserar på att söka möjligheter, ta risker och sedan agera. Denna kunskap lämpar sig då en individ snabbt måste anpassa sig till en förändring. Handlings sättet tenderar att vara riktat åt "trial-and-error". (Kolb, 1976)

De erfarenheter som fångas genom apprehension och som överförs via intention genererar divergent kunskap. Då erfarenheterna istället fångas upp via comprehension och överförs genom intention skapar assimilerande kunskap. När de istället uppfattas genom comprehension och transformerad genom extension skapas konvergent kunskap. Ackomodativ kunskap skapas genom apprehension och extension. (Kolb, 1976)

Kolb menar att individer i lärsituationer behöver alla fyra ovannämnda förmågor för att vara så effektiva som möjligt. De olika förmågorna varierar i styrka från individ till individ, dock behövs alla förmågor utvecklas för att kunna fungera effektivt. Dessa fyra egenskaper utgörs av de fyra moment som återfinns i modellen. (Boud et al, 1985)

Viss kritik har framförts mot att Kolb inte ger tillräckligt utrymme för reflektion respektive att det inte beskrivs tillräckligt i modellen. Således beskrivs inte hur detta moment skulle gå till samtidigt som reflektion anses vara ett viktigt moment i erfarenhetsbaserat lärande. (Boud et al, 1985)

Kolbs modell kan ses som en viktig del i beskrivningen av action learning, detta begrepp beskrivs i det avsnitt som följer.

### 3.6 Action Learning – kärt barn har många namn....

På begreppet "action learning" finns en rad olika definitioner. Hur kopplingen mellan action learning och termen *erfarenhetsbaserat lärande* ser ut är olika beroende på källa, men den definition som denna uppsats utgår ifrån är den att action learning är ett "aktivt erfarenhetslärande". (Larsson & Holt Larsen, 1992) Med denna definition avses erfarenhetsbaserat lärande som tar sig ett praktiskt uttryck i en förutbestämd kontext. I

detta fall är denna kontext de utbildningar som fallstudien avser att undersöka. För att bestämma vad som utgör en erfarenhet, har följande definition använts: *”experience consists of the total response of a person to a situation or event: what she thinks, feels, does and concludes at the time and immediately thereafter”* (Boud et al, 1985 s.18).

Action learning är en utlärningsmetod som utgör en kombination av formellt lärande och att lära från erfarenheter. Ofta tar sig denna form av lärande uttryck genom olika former av fältarbete kring organisatoriska problemområden och lämpar sig både för individuellt lärande och teamarbete. De kompetensområden som ofta omfattas av action learning är sådana som är av kognitiv art snarare än teknisk kunskap. Som komplement till det rent praktiska inom action learning ses både formellt lärande samt coachande funktioner eller mentorskap som bra metoder. (Yukl, 2006)

Förhållandet mellan action learning och effektivitet beror i första hand på hur uppgiften i fråga är konstruerad, men saker såsom teamets uppbyggnad och den coaching som tillhandahålls är också faktorer som påverkar. Action learning med avseende på ledarskapsutbildning påpekar att om individen respektive teamet inte ställs inför märkbara utmaningar, kommer inte ett lärande kring ledarkvaliteter infinna sig. Även om action learning fungerar både för individ och grupp, är ändå en teamkonstellation önskvärd. Den grupp som består av individer med olika bakgrund är också den mest välfungerande, detta då gruppen ständigt utsätts för nya samt olika perspektiv och synvinklar. (Yukl, 2006).

En svårighet finns i att bestämma huruvida action learning faktiskt leder till ett förändrat beteendemönster. Detta då resultat från sådana utbildningar ofta består av att deltagare själva rapporterar om vilka fördelar de tagit med sig och inte av objektiva studier kring ökad prestation eller beteendeförändringar. (Yukl, 2006) Huruvida de nya kunskaper som växer fram sedermera införlivas i det dagliga arbetet är en viktig aspekt i action learning, denna övergång är nödvändig för att konsekvensen av en utbildning *”blir ett arbetssätt utan att vara projekt”* (Wenestam & Rosendahl Lendahls, 2005 s.115)

### 3.6.1 Erfara – reflektera – lära

För att ge en verklig syn på hur erfarenhet skapar lärande är det viktigt att betänka att en erfarenhet inte garanterar att lärande infinner sig. Detta då den kunskap som kan inhämtas från erfarenheter är av social och personlig karaktär, alla individer genererar inte samma sorts kunskap utav samma erfarenhet. (Wenestam & Rosendahl Lendahls, 2005) Då action learning är starkt knutet till Kolbs modell kan detta förklaras genom att individer tar till sig (apprehension/comprehension) respektive reflekterar (intention/extension) på olika sätt. Detta leder sedermera till olika sorters kunskap. Erfarenheter kan vara av olika slag, och verkar inte alltid för ”ny” kunskap. Istället kan en effekt vara att individen bekräftar befintliga kunskaper. På så sätt kan erfarenheten begränsa lärandets möjlighet till utveckling. (Wenestam & Rosendahl Lendahls, 2005)

En förutsättning för erfarenhetsbaserat lärande är att det kräver en osäker situation där individen måste tillåta sig att beträda osäker mark. En ny erfarenhet infinner sig bara om handlingen har en oförutsedd eller okänd konsekvens. Här är utmaningen att hitta en balans i lärsituationen. Den bör vara upplagd på så vis att erfarenheterna är tillräckligt nya för att skapa lärande, men inte så totalt annorlunda att lärandet blockeras till följd av ångest. (Larsson & Holt Larsen, 1992)



För att sedermera utveckla kunskaper från erfarenheter behövs verktyg som hjälper till att urskilja och ge uttryck åt den kunskap som kan rymmas i en erfarenhet. Genom att *reflektera* provas de uppfattningar om verkligheten som styr en individs handlande och på så sätt kan erfarenheter omvandlas till kunskap. För att en reflektion ska medföra kunskap måste individen vara medveten om de egna ramar där tolkningen av erfarenheter inleds. Det innebär att förutom en förståelse för handlingen måste en förståelse för hur detta tankesätt infunnit sig finnas. (Wenestam & Rosendahl Lendahls, 2005) En närmare beskrivning av begreppet reflektion kan vara "*a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciations*". (Boud et al, 1985 s.19)

En reflektion kan lägga sig på olika nivåer, en av dessa är reflektion över relationen mellan teori och praktik. Här uppmärksammar individen egna värderingar, antaganden samt det egna handlandet och ställer sedan dessa i jämförelse med verksamhetens mål. Denna reflektion kan resultera i ett ifrågasättande av tidigare kunskap och erfarenheter vilket kan skapa utrymme för nya aspekter. Syftet är även att bli kritiskt mot de kognitiva mönster som präglar det egna tänkandet som i senare led ska resultera i tankegångar gällande hur reflektionen faktiskt går till väga. Genom att ifrågasätta dessa mönster skapas en distans till det egna tänkande vilket skapar möjligheter att objektivt belysa den egna situationen. Detta kan leda till ett ifrågasättande av det som annars tas för givet vilket genererar en möjlighet att bryta slentrianmässiga handlingsmönster. (Wenestam & Rosendahl Lendahls, 2005)

En reflektion kan vara både spontan och planerad. Då det kan vara svårt att ställa sig åt sidan för att reflektera kring sina handlingar är det viktigt att skapa utrymme för reflektion i lärsituationer. En metod för sådan planerad reflektion är *debriefing* som i utbildningssituationer kan användas för detta syfte. En definition av begreppet kan vara "*that phase in experienced-based learning where purposeful reflection by an individual or group takes place*" (Boud et al, 1985 s.70) Att reflektera kring vad som hänt under utbildningen samt hur deltagarna känt och vad det kan betyda är element som är fördelaktiga att ha med i en debriefingsituation. För att debriefing ska vara effektiv måste den tillåtas att ta tid samtidigt som det kräver ett engagemang från den som leder utbildningen. Ett huvudsakligt syfte är att sätta igång processen att börja reflektera kring utbildningen så att individerna som nästa led fortsätter reflektera kring händelser även efter själva debriefingen har avslutats. (Boud et al, 1985)

Ett annat perspektiv på reflektion är att den inte är en enskild företeelse utan en aktiv del i en handling, detta i form av *reflection-in-action* samt *reflection-on-action*. Den kunskap som används i praktiken utvecklas då olika sätt att lösa problem på utforskas, detta genom olika experiment eller att prova olika tillvägagångssätt. Att på så sätt prova nya sätt att handla benämns som *reflection-in-action* och är alltså en i handlingen integrerad reflektion. Nästa steg, som är *reflection-on-action*, infinner sig först om kunskapen och förståelsen inte löser problemet. Då sker reflektion kring vad som gjorde att tillvägagångssättet inte hade ett önskvärt resultat samt över den egna kunskapen och förståelsen. (Jørgensen, C.H. 2002)

## 3.7 E-learning

” *E-learning is the term most commonly used to represent the broader domain of development and research activities on the application of technologies to education* ”  
(Conole & Oliver, 2007 s.4)

Som begrepp innefattar e-learning en mängd olika aktiviteter, således kan en definition såsom ovan vara svår att konkretisera. Under de senaste åren har e-learning förknippats med distansutbildning, flexibelt lärande samt dator- och nätverksbaserat lärande. Detta ottydliga ramverk kan medföra problem då det är svårt att diskutera fördelar respektive nackdelar med e-learning som följd av att det genomförs på så många olika sätt. (Qvortrup, 2006) E-learning ses ofta som ett tillfälle att leverera utbildning till en stor målgrupp på ett effektivt sätt, ofta poängteras även den ekonomiska aspekten. (Conole & Oliver, 2007)

Sedan e-learning blev aktuellt har det förts diskussioner för och emot fenomenet. En synvinkel är att faktakunskap samt rutinövningar lämpar sig väl för att förmedlas via datorprogram. Dock är intellekt inte allt i en lärprocess, kritiker menar att kunskap över ”faktanivå” inte täcks in i datoranvändande. En fördel med e-learning är att med datorns hjälp går det att imitera både klassrum och undervisning. Ett medium kan således skapa många olika lärsituationer. Viktigt att beakta är dock att det är just imitationer. (Qvortrup, 2006)

Ett problem som kan finnas med e-learning är att det inte alltid finns utrymme för reflektion, något som av många anses viktigt för att lärande ska infinna sig. Detta till följd av att de snabba informationsvägarna istället för skapa plats för eftertanke fokuserar mycket på att ge direkta svar till ny information. (Conole & Oliver, 2007)

Ett sätt som e-learning tar sig uttryck genom är interagerande multimedia. Ett exempel kan vara ett virtuellt kontor där bilder, animeringar, ljud skapar en verklighetstrogen bild av en situation. För att motivera deltagare anses *utmaning*, *nyfikenhet*, *kontroll* samt *fantasi* vara nyckelbegrepp för att skapa en lärande miljö. I en projektbaserad kontext används ofta sådana simuleringar där deltagarna får arbeta kring ett specifikt problem. En fördel med lärsituationer som bygger på simuleringar är att deltagarna får möjlighet att verka i nya verkligheter där de tillåts ta kontrollen och testa nya idéer. Detta ska sedermera leda till att individen utvecklar nya kognitiva förmågor. Som förslag på varför simuleringar eller företagsspel anses motiverande menas att det faktum att individen personligen är ansvarig för vad som händer i spelet skapar engagemang. Som kritik mot simuleringar och spel sägs att det kan vara svårt att hitta en rätt nivå. Detta då simuleringar inte erbjuder ”äkta” interaktion samtidigt som situationen är mer eller mindre styrd. Ytterligare en aspekt är att konsekvenserna som kan uppstå inte heller är äkta. (Conole & Oliver, 2007)

Som ett förtydligande av vad e-learning kan innefatta kan en uppdelning göras i regel-, händelse-, strategi- samt rollbaserade processer. (Beetham & Sharpe, 2007)

Processer	Uppgifter
Regelbaserad	Stängda uppgifter, logiska och bundna till en verklig situation, projekt och frågebaserad utformning.
Händelsebaserad	Berättelsebaserad uppgift med flertydiga variabler, caseuppgifter.
Strategibaserad	Komplexa och löst definierade uppgifter, beslutsfattande uppgifter, problemsökning, diagnosställande, strategiska beslut.
Rollbaserad interaktion	Inträdande i roller inom verkliga kontexter

Tabell 2. Beetham & Sharpes modell över lärandedesign

I *regelbaserat* lärande kommer lärandet från att skapa en lösning genom ett relativt standardiserat tillvägagångssätt. Ett exempel kan vara en CD-rom där en anställd får uppleva olika situationer som kan uppstå i exempelvis en butiksmiljö och sedan får prova på olika agerande. *Händelsebaserat* lärande grundas på att deltagarna utsätts för eller deltar i verklighetstroga händelser. Lärandet kommer sedan ur att de lärande reflekterar och tar beslut kring dessa händelser. En vanlig arbetsföljd är att en händelse beskrivs vilket följs av att händelsen ”bearbetas”, vidare följer reflektion för att kunna skapa en eventuell lösning. Sedermera presenteras denna lösning och återkoppling sker genom feedback. Lärande som är *strategibaserat* har ett liknande upplägg men innehåller uppgifter som är mer komplexa och vagt definierade. Uppgifternas är mer av strategisk natur där olika perspektiv tas i övervägande samtidigt som andra resurser vägs in såsom expertutlåtande, beskrivningar samt teoretiska stöd. Lärarens roll ses mer som en möjliggörare och coach. *Rollbaserat* lärande baseras på att deltagarna skapa förståelse och kunskap genom att anta roller i verkliga situationer. Genom ett sådant rollspel kommer lärandet genom ett aktivt deltagande i den aktuella rollen. (Beetham & Sharpe, 2007)

För att e-learning ska vara effektivt finns fem principer som bör beaktas. *Usability* syftar till att grunden för utbildningssituationen ska vara klart knuten till dess användare på så sätt att språk och funktion ska vara anpassat efter målgrupp. Vidare är *contextualisation* viktigt. Med detta menas att det ska finnas en klar koppling till den kontext som den lärande befinner sig i. Lärsituationen bör vara utformad på så sätt att den speglar verkliga situationer som den lärande kan möta, både vad gäller språk, kultur samt värderingar. *Professional learning* handlar om att deltagarna måste förändras för att själva praktiken ska göra det och för att uppnå detta måste uppfattningar om lärande förändras. De lärandes mening måste få förändras genom exempelvis erfarenheter, reflektion samt problembaserat lärande. Det kan även finnas en fördel med att arbeta inom nätverk och dylikt som är bekanta för den som ska lära, dessa *communities* hjälper till att skapa en äkthet för de berörda. Även *learning design* är av vikt, med detta menas att aktiviteterna bör ha en tydlig utbildningsmässig angreppsvinkel för att deltagarna ska förstå hur utbildningen ska se ut och vilka effekter som kan komma. (Beetham & Sharpe, 2007)

Ett av de problem som gör det svårt att konkretisera e-learning är att det inte finns pedagogiska modeller som är utvecklade just för e-learning. Snarare består dessa modeller av förbättringar av befintliga pedagogiska idéer. E-learning är ett nytt angreppssätt gällande utbildning snarare än en ny modell för lärande. (Beetham & Sharpe, 2007)

## 4. E.ON och ledarskapet

Detta avsnitt är hämtat från de dokument som tillhandahållits av E.ON och som utgör det skriftliga informationsmaterial som finns kring utbildningarna. Detta har kompletterats med den data som samlats från de informantintervjuer som hållits. I det material som rör kompetensmodellen återfinns två dimensioner, en som gäller ledare och en som gäller medarbetare. Då denna rapport inriktar sig på ledarskap kommer endast ledardimensionen beskrivas. Vidare har resultatet på respektive utbildning tematiserats kring gemensamma beröringspunkter för att förenkla för läsaren. De citat som figurerar i texten är hämtade från de informantintervjuer som har gjorts med utbildningskonsulterna. Då dokumenten som använts i avsnittet varit företagsinterna har inga hänvisningar till dessa gjorts.

### 4.1 Organisationens kompetensmodell

Grunden till E.ON:s utbildningar ligger i en kompetensmodell som är utarbetad för att gälla för alla organisationens anställda. Modellen vilar på en grund av yrkesrelaterad kompetens och värderingar som i sin tur utgör ett underlag för den kompetens som de anställda ska inneha. Vidare så ska den önskade kompetensen hos ledarna återspeglas hos medarbetarna. Exempelvis ska organisationen ledas på ett sådant sätt att de anställda förstår verksamheten.

Modellen fokuserar på fyra aspekter av ledarskap. Dessa är att *leda verksamhet*, *leda förändring*, *leda andra* samt *personligt genomslag*. Att *leda verksamheten* innefattar att en ledare inom E.ON ska agera utefter ett fokus mot kunder och marknad. Detta kan ta sig uttryck i att ha en god kännedom om marknaden så att möjligheter till goda affärer uppmärksammas. Samtidigt är det viktigt att behålla och skapa goda förhållanden till befintliga respektive nya kunder. Att tänka och handla affärsmässigt är också en aspekt i ledandet av verksamheten, detta genom att skapa bästa möjliga förutsättningar för goda prestationer samt att man ska kunna kontrollera eventuella risker. Ytterligare ska man även främja nya arbetssätt som kan förbättra verksamheten. En annan viktig aspekt är att ledaren aktivt ska samarbeta över gränser inom organisationen, detta för att verka för ett bra resultat.

Att *leda förändring* innebär att tillhandahålla utvecklings- och förändringsmöjligheter för att kunna uppnå koncernens målsättningar. Man ska även jobba för att förbättra strukturer och processer genom att handla aktivt. En ledare ska även, med en positiv attityd, leda medarbetare genom förändringsfaser. För att tydlighet ska genomsyra processerna ska ledaren även kommunicera framgångsrikt. Modellen betonar även att lärande och ständig förbättring ska främjas.

Vidare är att *leda andra* en sammanfattning av att en ledare inom E.ON ska inspirera, engagera samt värdesätta medarbetare. Detta innebär att ledaren ska arbeta med att förbättra andras prestationer genom att formulera mål samt delegera uppgifter och ansvar. För att kunna ge konstruktiv feedback bör ledaren även ständigt bedöma medarbetarnas prestationer. Att utveckla sina medarbetare är också en viktig komponent i modellen. En ledare ska uppmärksamma talang och anpassa utmaningar för att stimulera till utveckling. Ytterligare en förmåga som en ledare bör ha är att kunna skapa

och utveckla högpresterande team. Det är viktigt att uppmuntra till dialog och på så sätt bidra till en stimulerande stämning.

*Personligt genomslag* genomsyras av att en ledare inom E.ON ska vara en förebild. Ett arbete för att främja mångfald ska ständigt pågå, man ska även skapa förtroende genom att vara trovärdiga samt ansvarstagande. Målsättningen är att vara en ständig förebild. Det är även viktigt att en ledare riktar utvecklingen mot sig själv. Detta genom att reflektera över sina handlingar och den personliga påverkan som en ledare har. Ledaren ska även investera aktivt i egen ledarutveckling, detta för att kontinuerligt utveckla egna förmågor och kompetenser.

## 4.2 Ne.on

### 4.2.1 Allmänt om utbildningen

Utbildningen Ne.on har de individer som nyligen fått chefsansvar inom företaget som målgrupp. Syftet är att skapa en grund för att möjliggöra ett *effektivt ledarskap*.

Utbildningens struktur baseras på de två blocken *Affärskunskap och förståelse för E.ON:s affär* och *Rollen som chef och ledare inom E.ON*. Affärskunskapsblocket är av företagsstrategisk typ och behandlar frågor som rör organisationens verksamhet. Det andra avsnittet behandlar mer mjuka värden kopplat till ledarskap. Som metoder för utbildningen används föreläsningar, dialog, reflektion samt lärteam. Utbildningen berör enligt informationsmaterialet följande punkter:

- Vad som driver elpriserna, såväl det rörliga som fasta
- Vad betalar kunderna för på sin elfaktura
- Hur fungerar Nordpool?
- Hur påverkar mina beslut andra delar av E.ON?
- Vilka nyckeltal mäts vi på och hur fungerar det?
- Chef – ett yrke
- Rollen som chef och ledare inom E.ON
- Situationsanpassat ledarskap, diagnos, flexibilitet och partnerskap för prestation
- Att gå från att vara medarbetare till att leda gruppen
- Grupper utvecklingsprocesser och hur det påverkar ledarskapet
- Värderingar som chefsverktyg
- Kommunikation
- Feedback
- Coachande ledarskap
- Konflikthantering och medling

Ne.on är en ledarskapsutbildnings som är skapad i kombination av konsulternas erfarenheter och E.ON:s kompetensmodell, dock syftar kursen inte till att täcka in hela E.ON:s kompetensmodell. Utbildningen har funnits i drygt två år och har under dessa år inte förändrats nämnvärt. Dock framkom det att E.ON:s kompetensbehov har förändrats och utvecklats då E.ON:s kompetensmodell nyligen har reformerats. Detta har dock ej än lett till några förändringar i utbildningsprogrammet. Vid kursen medverkar ett antal personer som kallas handledare. Deras roll är att presentera teorier, modeller och forskning och även sätta igång grupperna så att de jobbar, tränar, tillämpar och resonerar kring de frågor som utbildningen väcker. Det görs ingen konkret uppföljning på just det här programmets olika delar, då man anser att detta kollas av med hjälp av medarbetarundersökningar och utvecklingssamtal.

Att utbildningen är förlagd utanför arbetsplatsen är dels för att intensifiera inriktningen på ledarskap. Att träffa andra ledare inom organisationen ger även kursdeltagarna möjlighet att bygga nya nätverk. Att alla deltagare ska få tid att interagera med varandra är ytterligare en anledning. Gruppens storlek på arton personer möjliggör en mångfald bland de deltagande där olika bolag inom E.ON får samverka, men det möjliggör även för att samarbeta med kollegor från samma bolag.

*”Det blir en dynamik, det blir bra diskussioner men samtidigt får det inte vara en för stor grupp för då kommer, tappar vi bort individerna i gruppen.”*

Utbildningen är uppdelat i tre moduler. Den första sträcker sig över fyra dagar medan modul två och tre har en längd av tre dagar vardera. Programmet inleds med en introduktion samt presentation av innehåll, programledning och deltagare. För att göra samtal hanterliga delas gruppen in i mindre grupper. Här sammanställer deltagarna ett gruppkontrakt som ska beskriva hur samarbetet inom gruppen ska vara under utbildningsdagarna. Kontraktet innehåller mjuka aspekter såväl som strukturfrågor. Detta kontrakt följer genom kursen för att se om gruppen fungerar på det sätt som bestämdes i början av utbildningen. Detta instrument är tänkt att kunna användas i individernas egen kontext på ”hemmaplan”.

## 4.2.2 Pedagogisk grundtanke

Utbildningen vilar på den pedagogiska grundtanken att individer lär på olika sätt, detta grundas på Kolbs modell över erfarenhetsbaserat lärande och kursmomenten ämnar beröra dessa fyra olika lärstilar.

*”Individer lär på olika sätt, det är en av de delarna vi lägger tidigt i programmet och som kallas för lärstilar.”*

Upplägget på utbildningen kan genomgående beskrivas på följande vis:

*”Vi går igenom teorin och modellen och sen så blir det tillämpningsövningar och diskussioner hur användbart det är för deltagarna, hur de kan ta med sig det hem och hur de kan använda det på hemmaplan. Det är så vi jobbar med alla de här olika avsnitten.”*



### 4.2.3 Huvudsakliga moment

Ett stort moment i utbildningen är ett affärsspel som kretsar kring ett fiktivt bolag på elmarknaden. Syftet med detta är att oavsett vilket bolag man jobbar i ska man lära sig att förstå hela E.ON:s affär. De smågrupper som deltagarna tidigare delats in i utgör småbolag som konkurrerar med varandra. Spelet täcker in strategiska affärskunskaper såväl som mjuka värden, exempelvis är en parameter, som man bedöms på, nöjd kundindex. Spelet vill visa på hur olika delar i bolaget samverkar. Kopplat till spelet finns föreläsningar där man går igenom affärsstrategier, finansiella samband och dylikt. Detta för att skapa en gemensam grund att utgå från. Spelet avslutas med att alla grupper får presentera sin strategi som sedan behandlas i en gruppdiskussion kring vad deltagarna har lärt sig.

Under kursen hålls även en föreläsning i Affärskommunikation. Detta innebär att deltagarna, som tidigare inom kursen har fått lära sig att förstå E.ON:s affär, nu ska lära sig att kommunicera ut denna till andra. Detta då E.ON:s som organisation är extremt komplex. Detta följs av en workshop där deltagarna ska förbereda en presentation av E.ON utifrån en kontext de valt själva, exempelvis ett 60-års kalas.

I mellan modul ett och modul två ingår även en hemarbetsuppgift som är en ledarbeteendeanalys där andra bedömer individens ledarstil.

*”Däri genom får jag en bild av hur dom upplever hur jag är, hur situationsanpassad jag är i mitt ledarskap. Dom där hemma som faktiskt upplever mitt ledarskap”*

Vidare sker en kartläggning av deltagarnas lärtilar där medarbetare på hemmaplan beskriver vilken lärtil deltagarna har.

Modul två inleds med en introduktion samt ett avsnitt om lärtilar, detta i form av en föreläsning kring teorier och modeller. Vidare fortlöper dagen med en genomgång av FIRO-modellen<sup>2</sup> där man går igenom grupprocessen och ledarens roll i denna. Detta följs av en teambuildingövning där deltagarna i smågrupper får lösa ett praktiskt problem. Syftet med denna är att individerna ska få syn på saker hos varandra och fundera över hur de faktiskt jobbar inom gruppen. Detta återkopplas sedermera till det gruppkontrakt som skapades i kursens början. Vidare under dag två och tre ingår moment kring värderingar samt teori och träning kring coaching.

Modul tre inleds med teori och övning kring feedback. Sedan sker coaching kring hemarbetsuppgiften. Dag två, modul tre, inleds återigen med en backspegel/reflektion kring situationsanpassat ledarskap. Deltagarna får sedan träna sig i konflikthantering och medling. Detta genom att använda sina egna vardagssituationer. Syftet med detta är att deltagarna kan prova olika roller.

*”Man kan känna på hur det känns att vara lite mer pushig eller lite mer tillbakadragen eller vad man nu väljer att prova, för det här ju ett laboratorium som gör att man kan prova lite olika saker här som man inte kan prova på hemmaplan.”*

Dagen avslutas med ett moment som kallas feedback mellan deltagare. Där får deltagarna berätta vad de har upplevt av varandra under de dagar som de har utbildats tillsammans. Här är det även meningen att de ska dra nytta av det som de har lärt sig om

---

<sup>2</sup> FIRO är en modell över en grups mognadsprocess.

feedback, vad man ska och inte ska göra. Deltagarna ska även få möjlighet att få stöd av varandra gällande hur man kan förändra och utveckla sin feedback.

Som avslutning, under dag tre modul tre, finns ett moment kring personlig ledarstil och handlingsplan. På detta följer en föreläsning om ledarskapet inom E.ON. Därefter sammanfattas programmet innan deltagarna beger sig hem.

*”Allting går ut på att de ska jobba i sina egna grupper, alltså nu ska de åka hem och vara chefer.”*

#### 4.2.4 Reflektion

Reflektionsavsnitten innebär att deltagarna får fundera på vad de har lärt sig de senaste dagarna. Deltagarna får först göra en individuell reflektion och sedan dela med sig av denna i stor grupp. Dessa moment återkommer kontinuerligt under utbildningen.

Ett annat moment är en slags reflektionsövning som kallas backspegel. Detta innebär att man till att börja med enskilt samlar sina tankar för att sedan dela med sig i stor grupp.

### 4.3 Mitt Personliga Ledarskap

#### 4.3.1 Allmänt om utbildningen

Utbildningen ”Mitt Personliga Ledarskap” (MPL) riktar sig till ledare med personalansvar som inte har så lång erfarenhet som ledare eller av ledarskapsutbildning. E.ON erbjuder denna utbildning först och främst till teamledare. Utbildningen beskrivs som processorienterad med fokus på *”upplevelser, observationer, problemlösning, aktiviteter, diskussioner och teoriföreläsningar”*. Det övergripande målet som ställs för utbildningen är:

*”Att öka deltagarnas förmåga att agera framgångsrikt och effektivt i sin roll som ledare/chef.”*

I informationsmaterialet kring utbildningen finns följande beröringspunkter:

- Teamet och dess utveckling
- Kommunikation
- Feedback
- Konfliktsstilar
- Teamtyper
- Teamets likheter och olikheter
- Situationsanpassat ledarskap
- Individens drivkrafter och förmågor
- Utveckla andra genom coaching
- Mitt ledarskap



MPL består av sex dagar som är uppdelade på tre omgångar vilka sträcker sig över en period på fyra månader. Dessa dagar syftar till att väcka tankar och funderingar kring ledarskap. Innan utbildningen startar får deltagarna göra en personlighetsinventering kring hur de agerar i olika situationer, om de är extroverta eller introverta och dylikt. MPL syftar till att lära ut hur man skapar effektiva team, formar sin personliga ledarstil, att lära sig ett coachande förhållningssätt samt ett situationsanpassat ledarskap där man utvecklar sina teammedlemmar. Under utbildningen deltar tio till tolv individer. Detta grundar sig i teorier om effektiva team och optimala gruppstorlek. En grupp på tolv deltagare möjliggör en uppdelning på två lärteam.

Anledningen till att deltagarnas erfarenheter sätts i centrum är för att förstärka kopplingen till E.ON då de tillsammans har stor erfarenhet av organisationen. Efter utbildningens slut finns ingen uppföljning, dock används den sista dagen som en ”uppföljningsdag” där upplägget är aningen bredare.

### 4.3.2 Pedagogisk grundtanke

Den pedagogiska grundtanken i utbildningen är action-reflection-learning. Tanken kring ledarskap, som vägleder utbildningen, kan illustreras genom nedanstående modell, ”*ska du klara av att leda en organisation och andra måste du kunna leda dig själv.*”



Bild 2. Modell över ledarskap MPL

MPL är en processinriktad utbildning där fokus ligger på att forma kursen kring vad som händer i den aktuella gruppen. Tillvägagångssättet vägleds av FIRO-modellen som behandlar en grups mognadsprocess. Denna mognad är vidare kopplad till de olika momenten i utbildningen, detta exempelvis genom hur pass styrande konsulten är i diskussioner och liknande.

*”Vi fångar upp den processen, det som händer där och då. Händer det något i den här gruppen, då tar vi tag i det oavsett vad det handlar om.”*

Lärandet vägleds av en uppdelning kring *fakta, förståelse, färdighet* samt *förtrolighet*. Processen under de sex dagar som utbildning förtöper startar i fakta och slutar i förståelse.

	Innebörd	Man får...	Genom att...
<b>Fakta</b>	Veta	Info	Höra/läsa
<b>Förståelse</b>	Veta varför	Mening/innebörd	Tolka/analysera/reflektera
<b>Färdighet</b>	Veta hur	Förmåga	Öva/prova
<b>Förtrolighet</b>	Veta vad	Omdöme	Delta/få erfarenhet

Tabell 3. Uppdelning kring lärande enligt MPL:s pedagogik

MPL ämnar uppmuntra deltagarna att söka och utveckla kunskap genom egna erfarenheter. Konsultens roll är enbart att handleda och få igång samarbete då lärandet ska ske hos individen genom utbyte. Detta utbyte består av att alla bidrar med olika delar såsom teamroller och personlighet.

Den pedagogiska grundtanken innefattar att alla individer lär olika, alla har olika lärstilar. Dessa ämnar MPL att täcka in i utbildningen, därav ingår olika inlärningsmoment. Då utbildningen är upplevelsebaserad kan dock vissa angreppssätt såsom fördjupande inläsning försummas.

*”Det vi inte täcker in är de som lär igenom att läsa, genom att fördjupa sig, dom som har behov av det. Det gör vi genom att vi har kursdokumentation mellan gångerna eller mellan dag ett och dag två. På kvällarna får de möjlighet att läsa så det är på det sättet vi hanterar dem. På nåt sätt täcka in alla olika sätt.”*

Ett mål med utbildningen är att bidra med kunskaper som deltagarna sedan kan omsätta i sin kontext. Det anses viktigt att utbildningen ska utmynna i en beteendeförändring respektive beteendeförstärkning.

Det poängteras även att tilliten i gruppen är av stor vikt för att deltagarna ska vilja dela med sig av sina erfarenheter samt våga utmana sig själv och andra tankemässigt. Avsaknad av tillit anses innebära ett behov av att vara osårbar vilket för med sig rädsla för konflikter där individer lider brist på delaktighet och undviker ansvar.

*”Om vi inte skapar den tilliten kommer vi sitta med människor som känner avsaknad till, då har vi en massa individer som går kursen. De delar inte med sig av erfarenheter, upplevelser.”*

### 4.3.3 Huvudsakliga moment

Under dag ett är målet att bygga en tillit mellan deltagarna och skapa trygghet mellan deltagarna.

*”Det gör vi också genom att också förmedla teorier och modeller, men för lärande tror jag handlar mycket om utbyte och ska jag våga utbyta mina erfarenheter måste jag känna mig trygg.”*

För att skapa denna tillit är ett av målen under den första dagen att deltagarna ska börja prata ganska fort, detta genom en presentation inom gruppen. Detta är en relativt strukturerad diskussion som även behandlar termer som skillnaden mellan chef och ledare, effektiva team och framgångsrikt ledarskap. Detta diskuteras i smågrupper där de även dricker kaffe, allt för att skapa en avslappnad miljö. Dagen fortsätter med temat

action-reflection-learning där deltagarna får ett problem att lösa i grupp kring vilket de sedan reflekterar i grupp gällande om de kunde löst det annorlunda och vad som faktiskt hände. Vidare följer en teoretisk beskrivning av en modell kring lärande, detta för att täcka in olika lärstilar, exempelvis om man lär genom handling, teori eller diskussion. Här efter följer en fördjupad självpresentation. Kring exempelvis styrkor och svagheter men även kring fritidsintressen och passion i livet.

Vidare följer en teambuildingövning som sedan kopplas till teori. Detta för att inte bara fånga upp vad man gör, mål, uppgift, lösningar och planering utan även de mjuka värdena som samarbete och engagemang. Vissa uppgifter innehåller även fysisk beröring som åsyftar att föra deltagarna närmare varandra. Genomgående för utbildningen är att de teoretiska uppgifter som finns först löses enskilt och sedan i grupp, detta för att alla ska ha något att komma med och ingen ska sitta tyst.

Andra dagen fokuserar på effektivt samarbete. Även där görs likande övningar som på dag ett, symboliska eller upplevelsebaserade. Denna dag ligger dock fokus kring kommunikation, kommunikations nivåer, beslutsfattande samt värderingar.

*”Vi bidrar nämligen på olika sätt, en del av oss är påhittiga kreativa, andra är mer analyslogiska, den tredje är mer en sån där doer. Den fjärde är mer en sån som ser till att samspel och relationer funkar, där (dag två) finns det övningar som passar in till alla sorter.”*

Tredje dagen handlar om personligt ledarskap, varumärke samt personligheter. För att belysa olika personlighetstyper görs perceptionsövningar med hjälp av den personlighetsskattning som deltagarna förberedde inför kursens början. Under utbildningen gör deltagarna även en nulägesanalys på deras befintliga team. Detta genom att åtta yrkeskollegor får gradera in kursdeltagaren i olika teamroller.

Omgång två inleds med dag fyra i utbildningen. Det inleds med en backspegel, en slags reflektionsövning. Dagen fortsätter med ett avsnitt kring ledarskap i team och ett coachande förhållningssätt. Deltagarna paras ihop och får coacha varandra i hur man håller ihop sitt team. Man använder sig av den nulägesanalys kring teamroller som deltagarna fick utföra tidigare. Detta då den är tagen direkt från deltagarnas egen verklighet.

Vidare ska deltagarna skapa ett personligt varumärke. Deltagarna får sätta upp riktlinjer för hur de vill uppfattas som ledare. Något som de sedan får feedback kring från sina medarbetare på hemmaplan.

*”Du ska forma ditt ledarskap, ditt varumärke, hur andra ska uppfatta dig.”*

#### 4.3.4 Reflektion

Den reflektion som finns i utbildningen ter sig olika. Kursen inleds med enskild eftertanke angående personlighetstyp samt styrkor respektive svagheter. De upplevelsebaserade övningarna följs ibland upp med reflektion i par, målet är att diskutera i helgrupp. Detta för att basera diskussionerna på så många olika perspektiv som möjligt .

*”Jag ska få så många perspektiv som möjligt för det är där lärandet ligger.  
Sluthållplatsen är helgrupp [...]”*

## 5. Analys

I detta avsnitt beskrivs perspektiv på utbildningarna med utgångspunkter i empirin. Kompetensmodellen ställs i relation till *Ne.on* och *Mitt Personliga Ledarskap* samtidigt som de teoretiska avsnitten erbjuder olika infallsvinklar på ledarutveckling. Analysen är uppdelad enligt de två första delsyften som väglett rapporten.

### 5.1 Kompetensmodellen vs utbildningarna

I kapitel 5.1 beskrivs organisationens kompetensmodell, de fyra dimensionerna som denna beskriver är att *leda andra*, *personligt genomslag*, att *leda förändring* samt att *leda verksamheten*. De utbildningar som kartlagts i rapporten avser inte att täcka in alla dimensioner. I detta avsnitt avses att diskutera vilka av kompetensmodellens beröringspunkter som återfinns i utbildningarna.

#### 5.1.1 Ne.on

Vid jämförelse av Ne.on och kompetensmodellen utkristalliseras två delar av modellen som utbildningen berör. Att *leda verksamheten* samt att *leda andra* ter sig vara fokus för Ne.on. Den punkt som benämns som att leda verksamheten kan täckas in i det affärsspel som inleder utbildningen. Under affärsspelet får deltagarna sköta ett fiktivt bolag och möter således alla svårigheter som inbegrips i att handla affärsmässigt och strategiskt. Denna dimension kan även vara kopplad till de föreläsningar som ges kring E.ON.

Då deltagarna får träffa och samarbeta med chefer från andra delar av organisationen berörs även den del i kompetensmodellen som handlar om samarbete inom olika enheter inom E.ON. En underrubrik kallas ”att tänka affärsmässigt”, något som spelet behandlar. Dock beskrivs denna rubrik närmre såsom att optimera prestationer och kontrollerar risker, något som spelet inte direkt berör.

Till att *leda andra* finns en underrubrik som handlar om att bedöma andras prestationer och att ge konstruktiv feedback. Detta tas upp i Ne.on där deltagarna får öva att ge feedback till varandra för att sedan diskutera hur detta görs på ett bra sätt. En annan underrubrik lyder ”skapar och utvecklar högpresterande team”. En del av utbildningen handlar om FIRO-modellen som belyser grupprocesser och ledaren roll i dessa. Detta kan kopplas till högpresterande team då man kan leda ett team bättre om man är medveten om de processer som förekommer. Dock är det inte en självklar koppling.

Att *leda förändring* är en del av kompetensmodellen som inte ter sig vara med i utbildningen. *Personligt genomslag* har inte heller en tydlig koppling, dock kan underrubriken ”utveckla egna förmågor och kompetenser” tangeras något då moment som reflektion, situationsanpassat ledarskap samt personlig ledarstil och ledarskap inom E.ON behandlas.

#### 5.1.2 Mitt Personliga Ledarskap

I utbildningsmaterialet gällande MPL beskrivs att utbildningen riktar sig till teamledare inom E.ON, dessa teamledare behöver nödvändigtvis inte ha något personalansvar.

Momenten som ingår innefattar således inte affärsmässiga inslag eller strategiskt inriktade övningar. Utifrån detta kan konstateras att MPL inte avser att beröra den aspekt som i kompetensmodellen benämns som att *leda verksamheten*.

Utbildningen riktar sig, som även namnet antyder, mot individen. Med andra ord är det deltagaren som ska lära sig att hantera sin egen ledarroll i förhållande till medarbetare. Deltagarnas bakgrund medför att det blir en återkoppling till organisationen under utbildningen, dock blir den inte strikt kontextbunden. Således står kopplingen till organisatoriska uppgifter i bakgrunden vilket gör att *leda förändring* inte heller är i fokus.

Den del av kompetensmodellen som kallas att *leda andra* förtydligas med underrubriken att "E.ONs ledare inspirerar, engagerar och värdesätter medarbetare". Med avseende på detta kan denna del ses som en av de kompetenser som MPL vill behandla. De moment som ingår i utbildningen, exempelvis tillit och kommunikation, kan härledas till "att leda andra". Momenten kan även visa på en dubbelriktad positiv effekt. En ledare som är medveten om hur man skapar tillit i en grupp och är duktigt på att kommunicera sitt och organisationens budskap har lättare för att inspirera och få andra att engagera sig. En parallell kan dras till *theories-in-use* respektive *espoused theories*. Genom att en individ uppmanas att skapa sitt eget varumärke, uppmärksammas de begrepp som ledaren bör och vill agera utefter. Denna medvetenhet kan leda till att avståndet mellan hur man faktiskt agerar och man vill agera minskar. Om man sedermera faktiskt agerar enligt sin theory-in-use skapar detta en tillit och ett engagemang från medarbetare.

Ytterligare en av de delpunkter som tas upp under *leda andra* handlar om att "synliggöra goda prestationer, uppmuntra till dialog, och skapa stimulerande atmosfärer". En av hörnstenarna i MPL, enligt konsulten, var att alla skulle få delta i de dialoger som fördes, detta genom att exempelvis "låta ordet gå runt". Detta hade en bakgrund i att skapa en god stämning där alla vågar delta, när alla är med i diskussionen finns fler infallsvinklar vilket bidrar till en stimulerande atmosfär. Att skapa en sådan atmosfär var inte "ett moment på dagordningen", en koppling kan då göras till det *informella lärande* som Ellström beskriver. Genom att deltagarna utsätts för en situation med ett positivt resultat kan de när de återskapar situationen på "hemmaplan" sträva efter att skapa samma stämning, såväl omedvetet som medvetet. Detta kan även återkopplas till en grundtanke inom action learning som säger att man lär genom erfarenheter.

Dock blir inte att *leda andra* helt i fokus då det faktum att alla deltagare inte har personalansvar medför att de kriterier som ställs upp inte tangeras. Exempelvis är ett av dessa kriterier att ledaren ska förbättra andras prestation. Detta bland annat genom att delegera uppgifter och bedöma medarbetares prestation.

Den del av kompetensmodellen som ter sig ha mest fokus är *personligt genomslag*. För att belysa denna dimension kan den brytas ned i de olika underrubriker som återfinns i modellen. Ett övergripande delsyfte är att ledare inom E.ON ska vara förebilder. Genom att medvetet skapa ett varumärke som vägleder det dagliga arbetet kan detta bidra till, som nämnt ovan, att avståndet mellan *espoused theories* och *theories-in-use* minskar. Detta kan sedermera skapa en större trovärdighet för en individ som ledare och vidare skapa ett föredöme för andra.

Argyris teori om en defensiv inställning som hinder för lärande kan även användas som fördel för MPL. Vid skapandet av ett personligt varumärke tvingas individen reflektera kring sitt eget handlande. Då man resonerar kring sitt optimala ledarskap kan detta också visa på eventuella tillkortakommanden. Att upptäcka dessa i en ”säker” miljö kan luckra upp det defensiva hindret och således öppna för en förändring. Detta moment kan även leda till en kompetenshöjning genom att medvetandegöra gamla mönster och göra att man vågar utforska nya sätt att agera. Detta appellerar även till den aspekt av personligt genomslag som talar om att utveckla egna förmågor och kompetenser.

En av punkterna är även att en ledare bör arbeta aktivt för en ökad mångfald. Detta berör MPL inte, detta kan dock bero på att alla deltagare inte har personalansvar vilket för denna punkt längre ner i prioritet. Detta då en sådan uppgift kan te sig mer som en rekryteringsfråga.

Kompetensmodellen framhäver också att ledaren ska investera aktivt i egen ledarutveckling. Då MPL handlar om att arbeta med sitt eget ledarskap ger detta deltagarna goda verktyg till att arbeta med detta på hemmaplan. Ett problem kan dock ses i förhållande till deltagarnas utrymme för handlingskontroll, med detta menas om handlingar får observerbara konsekvenser. Om handlingen inte får någon synbar effekt kan det vara svårt att fortsätta arbeta aktivt med det. Detta ställer krav på organisationen att ge sina ledare utrymme.

## 5.2 Pedagogiska metoder och forskning

### 5.2.1 Lärande

Om man ska titta på utveckling/anpassningslärande kan man inte klassificera utbildningarna som helhet utan måste bryta ner dem i olika moment. En tanke är att momenten är anpassningslärande förklätt till utveckling. Det kan te sig vara väldigt nyskapande med företagsspel och dylikt men faktum är att det finns klara ”spelregler” och resans gång är klart utstakad. Att uppgifter är lite mer lösa och ospecificerade syns mer tydligt i MPL, dock har den utbildningen inte lika strategiskt innehåll och kan kanske därför lättare utforma sådana uppgifter.

De två utbildningarna skiljer sig åt men ingen av dem har stort handlingsutrymme för deltagarna. Kanske kan det vara så att begreppet handlingsutrymme ibland misstolkas och man tror att det är kopplat till hur mycket deltagarna får vara med och vara aktiva istället för att lyssna till föreläsningar, men det är inte riktigt rätt. Handlingsutrymmet kan kopplas till den brist på uppföljning som båda utbildningarna har. Deltagarnas handlingskontroll, det vill säga i vilken utsträckning individen har förmåga omsätta sina tankar i praktiken, mäts inte och lärandet kan således mycket väl ”flyta ut i sanden”. Denna aspekt gäller utbildningen som helhet och därigenom vardagen som deltagarna kommer tillbaka till. Dock kan man kanske säga att denna handlingskontroll kan ha två sidor, dels den vardagliga aspekten som faktiskt inte följs upp men också att deltagarna får prova omsätta den teoretiska kunskap de får på kurserna genom påföljande praktiska övningar. Det kan vara det som gör att utbildningarna ”kommer undan” med sitt handlingsutrymme. Konsekvensen kan vara att teoretiska tankegångar inte kan omsättas



i praktik, vilket kan leda till en begränsning av lärandet. Detta kan ta sig uttryck då individen efter en utbildningssituation inte använder sina nya kunskaper.

Utfallskontroll avser huruvida individen genom sitt handlande kan påverka omgivningen genom att påverka utfallet av sina handlingar. I båda avseenden finns ytterligare en dimension som gör skillnad mellan de objektiva och subjektiva kontrollmöjligheterna. Skillnaden ligger således i individens faktiska handlingsutrymme (objektiva) och det upplevda handlingsutrymmet (subjektiva). Då individen inte har möjlighet att utnyttja sin handlingskontroll, vilket medför att teoretiska tankegångar inte kan omsättas i praktik, kan detta leda till en begränsning av lärandet. Det kan också påverka fortsatta erfarenheter i lärandet, och om detta infinner sig i MPL så kan det vara förklaringen till att Ne.on, i de utvärderingar som gjorts, är mindre uppskattad. Som kritik till detta kan sägas att MPL som inte är strategiskt inriktad kanske inte har några direkta saker som deltagarna kan prova hemma eftersom den är riktad ”inåt” mot individen själv. Är utfallskontrollen begränsad, exempelvis att individens handlande inte får några observerbara konsekvenser, kan samma hinder infinna sig.

Vidare kan paralleller dras till theories in action, detta gällande Ne.ons utgångspunkt i att ”alla lär olika”. Detta kan då sägas vara utbildningens espoused theory, den bild som man vill förmedla utåt. Ne.ons theory-in-use ter sig dock vara annorlunda då samma mönster i uppgifter återkommer hela tiden. Samma upplägg präglar hela utbildningen och är den då anpassad till individers olika lärstilar? Dock verkar detta, som även tas upp i teoriavsnittet, vara en omedveten skillnad mellan de faktiska och det upplevda teorierna. Här skulle återigen någon form av utvärdering kunna ses som ett verktyg för att belysa denna skillnad.

Enligt den definition av lärande som denna rapport tar utgångspunkt i skall något, för att kallas lärande, resultera i relativt varaktiga förändringar. Denna aspekt tappas bort, då konsulterna inte följer upp utbildningarna med någon utvärdering. Detta gör att man inte vet om något varaktig förändring, av kursutbudet, förekommer hos de deltagande. En parallell kan här dras till double-loop lärande där en kritisk granskning är nödvändig även då inga uppenbara ”fel” finns. Detta är en förutsättning för en eventuell utveckling. Då konsulterna inte utvärderar går det inte heller att upptäcka eventuella brister i utbildningen.

Något som de båda utbildningarna har gemensamt är att de är förlagda utanför arbetsplatsen. Detta för att intensifiera fokus på kursinnehållet. Ett annat perspektiv på detta är att man åtskiljer arbete och lärande, vilket kan göra det svårare för individen att omsätta sina nya färdigheter i praktiken.

## 5.2.2 Pedagogisk grundtanke

MPL är som nämnt en processinriktad utbildning som anpassar sitt innehåll till de situationer som uppkommer under utbildningens gång. För att belysa detta genom Ellströms matris över lärande nivåer särskiljer sig de båda utbildningarna. MPL kan ses som en tvådimensionell utbildning, detta då den kan te sig både målstyrd och regelstyrd. Regelstyrd innebär att uppgiften samt metoden är given medan resultat inte är givet. Då MPL har en klar uppgift, att bygga ett bra ledarskap, och samtidigt har en metod för detta, vilken utgörs av de verktyg konsulten tar med sig in i utbildningen, blir resultatet sedan beroende av hur deltagarna tar emot utbildningen. Den individuella aspekten

avgör således produkten. En annan aspekt kan vara att uppgiften är given, men då utbildningen är processinriktad och anpassar sig till en specifik grupp, kan metoden respektive resultatet variera beroende på vilka område som berörs på just ett kurstillfälle.

Då MPL är en processinriktad utbildning kan denna sägas ha en koppling till action learning då de skapar upplevelser som sedermera följs upp med reflektion som ska generera ett lärande. Att denna koppling är tydligare här en gentemot Ne.on kan bero på att Ne.on syftar att lära ut mer strategisk kunskap som, enligt Yukl, inte på samma sätt lämpar sig för action learning.

För att belysa Ne.on på ett liknande sätt ter sig utbildningen bygga på reproduktivt lärande. Detta då både uppgift och metod såväl som resultat är givet. Ne.on har ett mer managementinriktat innehåll och har således klara punkter som deltagarna ”ska lära sig” vilket medför att både metod och resultat kan förutspås.

Båda utbildningarna är inriktade på erfarenhetsbaserat lärande. Ne.on är uttryckt baserat delvis på Kolbs modell kompletterad med tanken att alla lär olika. Dessa begrepp används för att särskilja hur en individ tar till sig erfarenheter. För att applicera Kolbs modell på Ne.on ter sig lärandet vara riktat mot *apprehension* som innebär att en individ tar till sig erfarenheter genom påtagliga och upplevda känslor kring en upplevelse. Den andra dimensionen i modellen kring transformering tycks ske genom intention, således genom inre reflektion. Enligt modellen resulterar detta tillvägagångssätt i divergent kunskap, här ligger fokus på konkreta erfarenheter och reflekterande observationer. Fördelarna med denna kunskapsform är förmågan att föreställa sig meningar samt värderingar. Fokus ligger på observera snarare än att agera. En sak som ställs mot varandra här är då att divergent kunskap, med att föreställa sig meningar samt värderingar, kanske inte riktigt klingar väl med utbildningens strategiska utgångspunkt.

Även MPL ter sig skapa divergent kunskap på samma sätt som Ne.on. Detta kan tyckas vara konstigt då utbildningarna riktar sig till olika kunskapsområden. Kolbs modell beskriver även den ackomodativa kunskap där fokus ligger på att söka möjligheter, ta risker och sedan agera. Denna sortens kunskap kan verka åtråvärd hos en ledare, särskilt på dagens föränderliga marknad som kräver att organisationer är anpassningsbara och nytänkande. För att uppnå denna sortens kunskap bör individen förstå genom påtagliga och upplevda känslor kring en upplevelse (*apprehension*), detta ger MPL såväl som Ne.on utrymme för. Dock ska transformeringen ske genom extention, detta innebär en manipulation genom påtryckningar utifrån. Detta moment finns inte i utbildningarna, denna funktion skulle kunna komma från organisationen själv om det fanns utrymme för reflektion i det vardagliga arbetet.

En grundtanke i MPLs upplägg är FIRO-modellen som handlar om en grupps mognadsprocess. Genom att ägna den första dagen åt att bygga upp en tillit mellan deltagarna och först senare i utbildningen gå över till mer komplicerade övningar följer man de principer som FIRO-modellen bygger på.

### 5.2.3 Reflektion

Som nämnts i teoriavsnittet så förekommer det, ofta inom utbildningsaktiviteter, en planerad reflektion. Detta är något som finns med i både MPL och Ne.on. Dock kan det vara svårt att ställa sig åt sidan och reflektera kring sina handlingar. Båda utbildningarna



har reflektion som ett viktigt moment. Dock kan det vara svårt att förtydliga denna reflektions natur. Den definition som gavs i teoriavsnittet beskrev reflektion som ”*a generic term for those intellectual and affective activities in which individuals engage to explore their experiences in order to lead to new understandings and appreciations*”.(Boud et al, 1985 s.19) Således beskrivs reflektion som en faktisk aktivitet, såväl intellektuell som affektiv. Huruvida den reflektion som finns i utbildningarna är tillräckligt tydlig för att klassificeras som en aktivitet kan diskuteras. Den nivå i en reflektion som berör bland annat egna värderingar och det egna handlandet kan tyckas nås inom utbildningarna. Dock är syftet med reflektion även, som belyses i teoriavsnittet, att bli kritisk mot de kognitiva mönster som präglar handlandet, något som ska resultera i tankegångar gällande hur reflektionen faktiskt går tillväga. Denna aspekt är inte tydlig genom utbildningarna, och reflektionen kan då tyckas komma i bakgrunden.

Jørgensen tar upp de två termerna *reflection-in-action* samt *reflection-on-action*. Även då båda utbildningarna innehåller reflektion är dessa begrepp inte i fokus, något som kunde varit till deras fördel. En i handlingen integrerad reflektion hade kunnat förenkla för individen att senare kunna använda sig av samma arbetssätt i sin vardagssituation. Istället för att ständigt reflektera när övningarna är slutförda, är det värt att överväga att låta deltagarna prova sig fram tills de finner ”rätt” handlingssätt. Detta kanske inte är rätt sätt att använda sig av i inledningen till en utbildning då kanske all nödvändig kunskap inte ännu tillskansats, det hade dock kunnat vara ett bra sätt att ”knyta samman” en utbildning i syfte att deltagaren ska få använda den nya kunskapen och genom handling inse vad man har lärt sig.

## 5.2.4 Ledarskap

Vid jämförelse mellan utbildningarna och den vanliga syn på ledarutveckling som presenteras i uppsatsen, kan MPL och Ne.on tyckas skilja sig åt. MPL som är mer processinriktad väljer att ta upp och jobba vidare på de diskussioner som kommer upp under utbildningens gång. Detta leder till att de individer som går utbildningen får en chans att jobba med sina ledarskapsrelaterade problem från hemmaplan och får utveckla sin förmåga inom dessa. Således kan man tänka sig att man kommer runt problemet med att det finns ett specifikt ledarskapsbeteende som går att utveckla. Alla får istället utveckla de punkter som de är svagare på. Ne.on kan tyckas vara mer traditionell, dock är den utbildningens innehåll mer faktrainriktad och kan därför vara svår att individualisera.

Den definition av ledarskap som presenteras i teorin visar på både på chefs- och ledarskapsegenskaper. Dessa två aspekter utgör en viktig skillnad mellan Ne.on och MPL. Ne.on med sin strategiska affärskunskap och dylikt ter sig riktad mot chefskompetenser medan MPL tydligt fokuserar på ”mjuka” ledaregenskaper.

Ne.on som utbildning visar många av de aspekter som i teoriavsnittet behandlas som traditionell ledarutveckling. Detta kopplat till stor del till tanken att man efter kursens gång är en ledare. Ur en annan synvinkel kan man dock säga, att Ne.on är mer strategiskt inriktad och således något mer dragen åt ”chefshållet”, kanske kan man på ett annat sätt förvänta sig att deltagarna när de kommer hem faktiskt ska kunna vissa saker, och på ett sätt faktiskt vara chef vid hemkomst.

## 6. Diskussion

I detta avsnitt avser vi att redogöra för möjliga förändringar och nytänkande kring E.ON:s ledarskapsutbildningar Ne.on och MPL. Även då teori används som stöd för uppfattningar utgörs detta avsnitt av egna åsikter kring materialet.

### 6.1 Förändring och utveckling

Av den kartläggning, av litteratur och forskning runt ämnet, som vi gjort under uppsatsens gång kan vi dra slutsatsen att förändring respektive utveckling av utbildningsinsatser inte alltid är ”revolutionerande”. Små förändringar kan få väl så stora effekter. Då arbetet med uppsatsen kretsat kring de ledarskapsutbildningar som E.ON tillhandahåller har vi spekulerat kring om det i första hand är inställningen till, respektive förväntningarna på utbildningarna som borde vara föremål för utveckling i första hand. I de fall där utbildningen inte fullt ut lever upp till förväntningarna kan det kanske vara så att den vanliga uppfattningen om att det finns ett optimalt ledarbeteende som går att lära ut har en negativ inverkan på det faktiska resultatet. Utgångspunkten för en utbildning bör inte vara på vilket sätt utbildningen ska förfara utan istället finnas i vilka kompetenser som den ska resultera i och i de fall som det gäller ledarskapsutbildningar vad individen kan förbättra i *sitt* ledarskap.

Som beskrivs i teoriavsnittet behövs en klar målbild gällande vilka kunskaper respektive kompetenser som en utbildning ska resultera i, detta för att utbildningen ska vara effektiv. Detta kan belysa ett problem för Ne.on då den, enligt informantintervjun som gjordes, bygger på en oreviderad bild av organisationens kompetensmodell. Då det finns oklarheter om vad man strävar mot är det svårt att skapa en utbildning som effektivt täcker in det som organisationen efterlyser.

Ne.ons pedagogik bygger, enligt informantintervjun, på Kolbs modell över erfarenhetsbaserat lärande. Vidare kopplas detta till att utbildningen innehåller ett avsnitt om lärstilar. Att föreläsa om olika lärstilar kan ge deltagarna en medvetenhet om olika sätt att lära, dock kan det inte anses vara en grundläggande pedagogik bara för att det är ett moment i utbildningen. Istället borde det vara ett genomgående tema att ha varierande övningar som appellerar till olika lärstilar för att nå ut till alla individer. Momenten är alla upplagda på så sätt att de inleds med en teoretisk genomgång som sedan följs upp med en tillämpningsövning, därefter följer en diskussion om användbarheten för deltagarna. Då alla moment genomförs enligt samma upplägg kan inte alla lärstilar täckas in såsom grundtanken för Ne.on säger. För att se det ur en annan synvinkel förekommer både diskussion såväl som praktiskt och teoretiskt tillvägagångssätt, en uppdelning som kan ses som ett försök till att täcka in alla individers lärande.

Något som gäller för båda utbildningarna är att reflektion är ett moment som enbart inbegriper att deltagarna funderar över sina upplevelser. Dock kanske reflektion inte måste vara synonymt med att tänka över något. Istället kan ett förslag vara att ha ett case där man ”omedvetet” får visa vad man lärt sig och på så sätt lära av att göra. En ledare måste kunna ta hand om komplexa situationer och inga problem i det dagliga arbetet kommer renodlat handla om en sak. Ett exempel kan vara att få en övning där

många av de nya kompetenser som man gått igenom under utbildningen krävs för att lösa problemet. Reflektionen skulle även kunna förtydligas genom att man avslutningsvis får motivera varför man valde att lösa caset på ett visst sätt. Således inryms även reflection-on-action, som Jörgensen förklarar, då man även beaktar de tillvägagångssätt som inte fungerade. Utbildningen kan då även sägas få en mer tydlig koppling till action learning.

MPL ligger, i organisationens utbildningstrappa, under Ne.on. Med detta menas inte att alla ledare inom E.ON inleder sin ledarskapsutbildning med MPL och därefter fortsätter med Ne.on. Utbildningarna riktar sig istället till ledare på olika nivåer. Att låta utbildningarna följa på varandra är dock någonting som vi upplever hade varit bra för såväl organisationen som individerna som deltar. Vid kartläggningen av utbildningarna har vi märkt att MPL, i förhållande till kompetensmodellen, främst berör *personligt genomslag* men även *att leda andra*. Ne.on riktar sig främst till *att leda verksamheten* men snuddar även vid några delar av de andra dimensionerna. Ur organisationens synvinkel kan det tyckas vara mer effektivt att låta alla ledare börja med MPL och sedan reducera Ne.on enbart till en strategiskt inriktad utbildning. Detta skulle göra målen för Ne.on tydligare vilket skulle förtydliga samt effektivisera upplägget för utbildningen. Yukls teori om att en tydligare målbild genererar effektivitet är något som även stödjer denna uppfattning. En annan anledning till att renodla Ne.on, som även denna stöds av Yukl, är att kognitiv och strategisk kunskap oftast inte lärs ut optimalt på samma sätt. Action learning lämpar sig således bättre för kognitiva kunskaper, varför den passar bättre till MPL. Då Ne.on i dagsläget riktar sig både mot kognitiv som strategisk kunskap men använder samma metod oberoende kompetens, finns det ytterligare en anledning till att överväga en uppdelning.

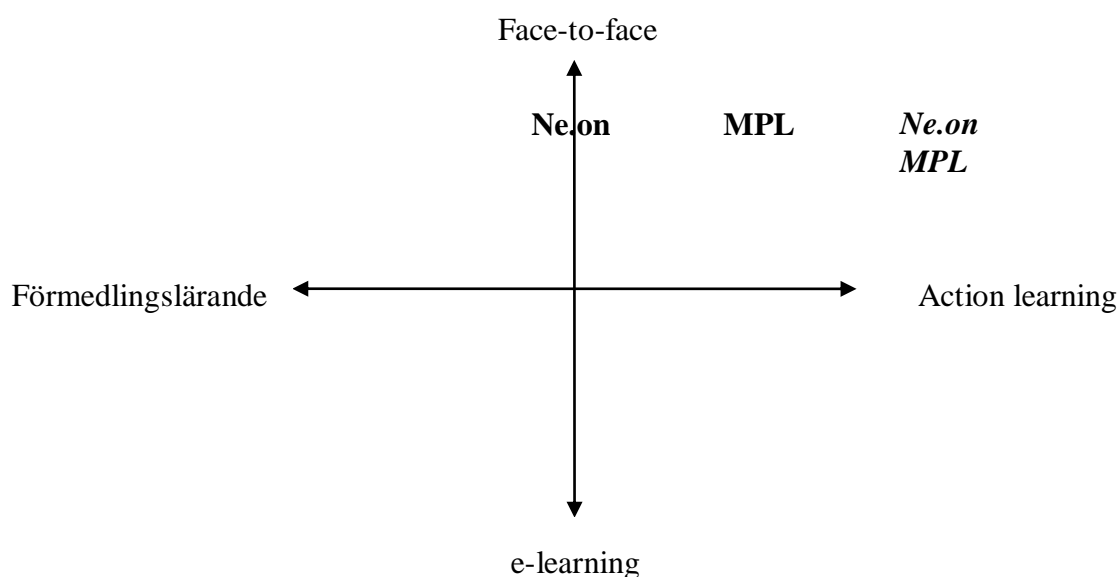
Att låta alla ledare börja med en utbildning som MPL, något som kan ses som en investering i det egna ledarskapet, kan även bli ett incitament för vidare intresse för ledarskapsutbildning och att vara en ledare inom E.ON. Inspirerat av MPLs modell över ledarskap måste man börja med sitt eget ledarskap innan man kan leda andra och en organisation. Att MPL kan ses som investering i individen kan även bidra till att individen känner sig som en resurs som organisationen vill satsa på. En sådan positiv erfarenhet av en utbildning kan, som Boud även uttryckte, medföra en positiv inställning till framtida lärsituationer.

En del av kompetensmodellen som vi inte upplever att det finns en tydlig koppling till i någon av utbildningarna är *att leda förändring*. Huruvida det är meningen eller en del som försvinner omedvetet i utbildningarna kan man bara spekulera i. Kanske kan det vara så att förändringsbiten är menad att den ska komma vid kursernas slut, och att den delen snarare ska vara en produkt av utbildningarna än ett moment i dem. Då kan man koppla detta till utfallskontrollen som man inte mäter. Om förändringsbiten ska vara en produkt tappas detta bort i och med en utebliven utvärdering. Det skulle även kunna vara så att denna aspekt av kompetensmodellen tas upp i de andra utbildningarna som E.ON har.

Den utvärdering som faktiskt görs bygger på en enkät med deltagarnas egna uppfattningar. Vi anser att det vore gynnsamt att lägga resurser på en vidare uppföljning där andra, förutom deltagarna, få uttala sig om eventuella effekter. Detta för att få en större insikt i om lärande sker vid utbildningstillfällena. Då individer skattar sig själva

finns en risk för mindre objektiva synpunkter, detta är enligt Yukl en svårighet som en individbaserad utvärdering ofta möter.

När arbetet med uppsatsen inleddes var avsikten att titta på vad E.ON ville lära ut till sina ledare och, med MPL samt Ne.on i bakhuvudet, se om det fanns alternativa metoder för lärande. Dessa utgjordes av action learning samt e-learning. Under arbetets gång har det tydliggjorts att man inte kan använda dessa begrepp som varandras motsatser. Detta då e-learning är ett medium för lärande medan action learning är en pedagogisk framtoning. Exempelvis hade man kunnat använda sig av action learningprinciper i ett e-learningmedium. Vi har märkt vikten av att särskilja medium från metod, något som är viktigt att beakta i konstruerandet av en utbildning. Vi anser att det är viktigt att börja med att konstatera vilken kompetens man vill lära ut och efter detta bestämma vilken metod som ska användas. I sista ledet bestämmer man i vilket medium lärandet bör ske. För att särskilja pedagogisk grundtanke från forum i en utbildning skapades i denna uppsats en modell i syfte att tydliggöra var utbildningarna befinner sig idag. Modellen visar även en jämförelse mellan utbildningarnas sagda pedagogiska metoder (i fet kursiv stil i modellen) och hur vi upplever att det faktiskt förhåller sig (fet stil i modellen). Det kan sägas vara en jämförelse mellan utbildningarnas theories-in-use samt espoused theories.



Modell 1. Medium skilt från metod.

Något som kan kopplas till action learning är om det fanns ett större utrymme för casearbete i utbildningarna. En aspekt av detta kan kopplas till Argyris teori gällande att individer blir defensiva då man kritiserar, något som således kan hindra ett eventuellt lärande. Om man i ett case, som är starkt kopplat till den egna kontexten, möter problem

kan reflektionen kring dessa omedvetet medföra en reflektion kring de problem man möter i det vardagliga arbetet. Detta då reflektionen initieras av fiktiva problem och den defensiva inställningen möjligen inte infinner sig på samma sätt. Casearbete kan således möjliggöra en mer positiv inställning till självkritisk reflektion. Ytterligare något som talar för mer casebaserat lärande är det faktum att, såsom Larsson och Holt Larsen beskriver, erfarenhetsbaserat lärande kräver en osäker situation där individen får beträda ny mark. Detta anser vi styrker användningen av case där en viss kontroll finns men ändå en möjlighet att testa nya gränser.

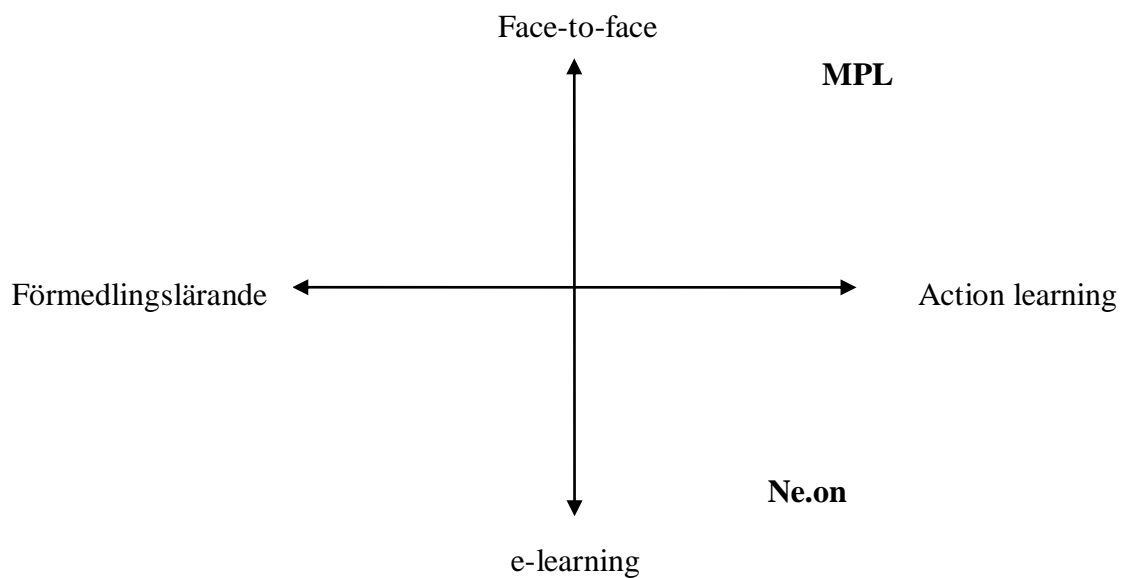
Något som är bra att ha i åtanke då man planerar för action learning är att den säkerhet kring resultatet som finns i reproduktivt lärande inte går att förvänta sig. I en action learningprocess är uppgiften given men inte metoden respektive resultatet. Då metoden är mindre styrd genererar detta större möjligheter till olika resultat, resultaten kan således inte kontrolleras i samma utsträckning.

Då vi upptäckt att det inte är mediet som är det viktiga i utbildningen, kan det vara svårt att "välja" rätt pedagogiska framtoning. Att ha en utbildning som renodlat e-learning kan kanske för många upplevas för modernt och för abstrakt. Något som vi känner bör hämtas från e-learning är vikten av ett interagerande mellan deltagarna. Då en utbildning är förlagd till exempelvis internet blir det allt viktigare att alla deltar aktivt för att processen ska bli utvecklande. Samma inställning bör finnas i "vanliga" utbildningssituationer där en passivitet ibland kan infinna sig då individer ibland kan anse sig vara delaktiga enbart genom att närvara.

En av de utvecklingsmöjligheter som vi funderat kring har, som nämnt ovan, varit att göra Ne.on renodlat strategisk. Då sådana kompetenser kan upplevas som väldigt konkreta vore en möjlighet att skapa ett virtuellt affärsspel där olika delar av organisationen skulle figurera. Vi upplever att kopplingen till E.ON skulle kunna göras tydligare där än i det affärsspel som i dagsläget finns med i Ne.on, således skulle kontextualiseringen, som nämns av Beetham och Sharpe, öka. Då tekniken idag är så väl utvecklad bör fler aspekter av det vardagliga arbetet kunna ta sig uttryck där än i ett brädspel. Spelet skulle då möjliggöra att alla kursdeltagare är på sin egen arbetsplats men att spelet likväl spelas samtidigt. En sådan utformning skulle även gynna organisationen ekonomiskt i form av sparade resekostnader, denna ekonomiska aspekt stöds även av Conole.

Ur en annan synvinkel kan detta ses som en negativ effektivisering då den mänskliga kontakten försvinner och man kan således missa ett annars naturligt nätverkande. Den del av kompetensmodellen som efterlyser samarbete över gränserna inom organisationen kan även tyckas bli lidande. Detta kan vi tycka viktigare att beakta i förhållande till MPL. Detta då den pedagogik som vägleder MPL med en tydlig fokus på gruppprocesser och dynamik kan vara mer beroende av ett fysiskt interagerande.

Enligt de slutsatser som dragits angående förändringar av utbildningarna har även vår modell utvecklats. Nedan presenteras var vi anser att utbildningarna bör befinna sig för att skapa en, enligt oss, ideal lärsituation.



*Modell 2. Medium skiljt från metod: önskvärd placering av utbildningarna*

## 6.2 Vidare forskning – fler steg i rätt riktning..

Då denna uppsats tar avstamp i en specifik organisatorisk miljö kan det vara svårt att lägga vikt vid uppsatsen bidrag till vidare forskning. Vi är medvetna om att uppsatsen inte kan sägas ha bidragit till vidare teoribildning, dock anser vi att studien har verkat för att skapa en större medvetenhet för vikten av att, i utbildningssituationer, skilja mellan medium respektive metod. Det bör även beaktas att tillämpad forskning är väl så viktig, vi anser oss ha riktat fokus mot den praktiska utvecklingen, ett nästa steg kan vara att titta på andra utbildningar samt att titta på den teoretiska utvecklingen.

# Referenser

- Argyris, C.(1992). *On organizational learning 2edt.* Blackwell Publishers Inc. Massachusetts.
- Argyris, C. Schön, D. (1974) *Theory in practice: increasing professional effectiveness.* Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Backman, J.(2008) *Rapporter och uppsatser.* Studentlitteratur
- Beetham, H. Sharpe, R.(2007) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age – designing and delivering e-learning.* Routledge. London/New York.
- Boud, D. Keogh, R. Walker, D.(1985) *Reflection: turning experience into learning.* Nichols Publishing Company. New York.
- Bryman, A. (2001) *Samhällsvetenskapliga metoder.* Liber AB.
- Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2003) *Research methods in education.* Routledge
- Conole, G. Oliver, M.(2007) *Contemporary perspectives in E-learning research – themes, methods and impact on practice.* Routledge. London/New York.
- Ellström, P-E. (1992) *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet – problem, begrepp och teoretiska perspektiv.* Nordstedts Juridik. Stockholm.
- Ellström, P-E. (1997) *The many meanings of occupational competence and qualification.* Journal of European Industrial Training. 21/6/7 [1997] 266–273.
- Ellström, P-E. Hultman, G.(2004) *Lärande och förändring i organisationer – om pedagogik i arbetslivet.* Studentlitteratur. Lund
- Ellström, P-E. Gustavsson, B. Larsson, S.(1996) *Livslångt lärande.* Studentlitteratur. Lund
- Grönmo, S. (2006). *Metoder i samhällsvetenskap.* Malmö: Liber.
- Hannan, A. Silver, H.(2000) *Innovating in Higher Education – teaching, learning and institutional cultures.* Open University Press. Buckingham.
- Jørgensen, C.H. (2002) *Utbildningsplanering – Samspel mellan utbildning och arbete.* Studentlitteratur.
- Kolb, D.A. (1976) *Experiential learning – experience as the source of learning and development.* Prentice Hall. New Jersey.
- Larsson, P. Holt Larsen, H. (1992) *Ledare lär i jobbet – om erfarenhetsbaserad ledarutveckling.* Almqvist & Wiksell Ekonomiförlagen.
- Merriam, S.B (1994) *Fallstudien som forskningsmetod.* Studentlitteratur
- Patel, R & Davidson, B.(2003) *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Studentlitteratur.
- Probst, G,J,B. Büchel, B,S,T.(1997) *Organizational learning – the competitive advantage of the future.* Prentice Hall Europe. Edinburgh.



Qvortrup, L. (2006) *Knowledge education and learning – E-learning in the knowledge society*. Samfundslitteratur Press. Fredriksberg.

Regenstein, C. Dewey, B. (2003) *Leadership, Higher Education, and the Information Age*. Neal-Schuman Publishers Inc. London

Wenestam, C-G. Rosendahl Lendahls, B. (2005) *Lärande i vuxenlivet*. Studentlitteratur, Lund.

Yukl, G. (2006) *Leadership in Organizations*. Prentice Hall.

# Bilag/a/or

## Bilaga 1 Intervjuguide Ne.on

1. Vad syftar Ne.on till att lära ut? (vilka kompetenser ska utbildningen skapa?)
2. Hur ser ni på lärande? (hur tror ni att individer lär bäst?)
3. Vad är er pedagogiska grundtanke för utbildningen?
4. Vad är anledningen till att kursen förlagd på ”internat”?
5. Vad är tanken bakom att det är just 18 deltagare?
6. **Dag 1**
7. Vad innebär ett gruppkontrakt?
8. Vad fyller detta för funktion?
9. På dag 1 finns ett affärsspel på schemat, vilka moment ingår i detta?
10. Är spelet särskilt kopplat till E.ON?
11. Vad är Elox?
12. På vilket genomförs strategiövningen?
13. Vad händer i momentet kring finansiella samband?
14. **Dag 2**
15. Under olika analysdelarna, återkopplas dessa till momenten på dag 1?
16. Vad är det för gruppövning som inleds?
17. **Dag 3**
18. I strategipresentationen ingår ”vad har vi lärt oss”, hur ser detta moment ut?
19. Hur lärs affärskommunikation ut? (består det av olika block?)
20. Vad ingår i workshopen?
21. **Dag 4**
22. Vad ingår i reflektionsavsnittet?(hur är detta upplagt?)
23. Vad innebär aktiv feedback?
24. **Modul 2 dag 1**
25. Vilken roll har handledarna?
26. Hur ser avsnittet om lärstilar ut?
27. Vad består delen om FIRO av?
28. Hur ser teamövningen kring detta ut?
29. **Dag 2**
30. Vad innebär backspegel?
31. Hur lär ni ut situationsanpassat ledarskap?
32. **Dag 3**
33. Vilka tillvägagångssätt används i första blocket?
34. Vad innebär coaching/träning?
35. **Modul 3 dag 1**

36. Vilka tillvägagångssätt används i block ett?
37. Vad ingår i hemarbetsuppgiften?
38. **Dag 2**
39. Vilken pedagogisk metod används i avsnittet om konflikter och medling?
40. Vad är tanken med feedback mellan deltagarna?
41. **Dag 3**
42. Vad ingår i block ett?
43. **Allmänna frågor**
44. Är det någon övning som ni inte anser fungerar?
45. Hur förankras övningarna i det dagliga arbetet?
46. Finns det någon uppföljning när deltagarna kommer tillbaka till sin arbetsplats?
47. Har er syn på ledarskapsutveckling förändrats, i så fall genomsyrar detta utbildningen?

## **Bilaga 2** Intervjuguide MPL

1. Kan du berätta allmänt om utbildningen?
2. Vilka moment ingår i utbildningen?
3. Finns det något schema som vi kan få titta på?
4. Vad syftar MPL till att lära ut?
5. Hur ser ni på lärande?
6. Vad är anledningen till att det är 10-12 deltagare?
7. Följer ni någon särskild pedagogik, särskilt arbetssätt?
8. Finns det någon grundläggande pedagogisk grundtanke för utbildningen?
9. Är varje moment kopplat till en viss sorts pedagogik?
10. Finns det något som genomsyrar upplägget?
11. Hur tänker ni när ni planerar utbildningen?
12. Hur går utbildningen tillväga, hur fortlöper den?
13. Vad tänker ni om reflektion?
14. Har er syn på ledarskapsutveckling förändrats, i så fall genomsyrar detta utbildningen?
15. Är det någon övning som ni inte anser fungerar?
16. Hur förankras övningarna i det dagliga arbetet?
17. Finns det någon uppföljning när deltagarna kommer tillbaka till sin arbetsplats?
18. Har er syn på ledarskapsutveckling förändrats, i så fall genomsyrar detta utbildningen?